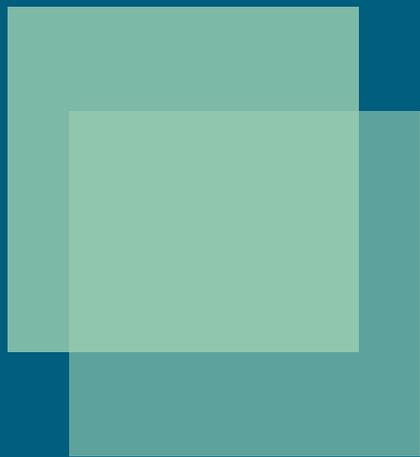


Querein-  
steiger\*innen



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b  
no. 2  
2019



journal für lehrerInnenbildung

j | b

# journal für lehrerInnenbildung

## jlb

### **Herausgeber\*innen**

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern  
Prof. Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen  
Prof. Dr. Christian Kraller, Universität Innsbruck  
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern  
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen  
Prof. Dr. Daniela Sauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser (geschäftsführende Herausgeberin), Universität Wien  
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal  
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

### **Redaktion**

Antonia Paljakka, M.A., Universität Wien

### **Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat**

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz  
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen  
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg  
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern  
Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam  
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund  
Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Fribourg  
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck  
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern  
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster  
Prof. Dr. Josef Thonhauser, Universität Salzburg  
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung  
jlb

19. Jahrgang (2019)  
Heft 2

Quereinsteiger\*innen

Korrespondenzadresse der Herausgeber\*innenredaktion:

Antonia Paljakka, MA  
Zentrum für LehrerInnenbildung  
Universität Wien  
Porzellangasse 4  
1090 Wien  
E-Mail: [antonia.paljakka@univie.ac.at](mailto:antonia.paljakka@univie.ac.at)

Rezensionen:

Tilman Drope, MA  
Georg-August-Universität Göttingen  
E-Mail: [tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de](mailto:tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de)

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.

Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain [jlb-journallehrerinnenbildung.net](http://jlb-journallehrerinnenbildung.net) im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:  
[www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/](http://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/)

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt  
Ramsauer Weg 5  
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland  
[vertrieb@klinkhardt.de](mailto:vertrieb@klinkhardt.de)  
Tel: +49 (0)8046-9304  
Fax: +49 (0)8046-9306  
oder nutzen Sie unseren webshop:  
[www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de)

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages  
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019>  
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)  
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

# INHALT

<b>EDITORIAL</b>	<b>7</b>
<b>BEITRÄGE</b>	<b>13</b>
<b>01</b>	<b>14</b>
<i>Catherine Bauer, Christine Bieri Buschor und Beatrice Bürgler</i>	
Quereinstieg: Berufswechsel in den Lehrberuf in der Schweiz	
<b>02</b>	<b>28</b>
<i>Georg Krammer und Barbara Pflanzl</i>	
Können wir jede Person lehren Lehrer*in zu werden? Sollen wir es?	
<b>03</b>	<b>40</b>
<i>Yves Schafer, Daniela Freisler-Mühlemann und Catherine Bauer</i>	
Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrberuf. Personale und soziale Ressourcen am Studienende	
<b>04</b>	<b>50</b>
<i>Inka Engel und Miriam Voigt</i>	
Rekrutierung von Quereinsteiger*innen	
<b>05</b>	<b>58</b>
<i>Alfred Riedl</i>	
Theorie-Praxis-Verzahnung in einem Masterstudium mit Referendariat. Professionalisierung von Quereinsteiger*innen	

66	<b>06</b> <i>Daniela Caspari</i> Der Q-Master an der Freien Universität Berlin: ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrberuf
74	<b>07</b> <i>Michelle Proyer, Gertraud Kreamsner und Alexander Schmoelz</i> Lehrende mit Fluchterfahrung: Berufseinstieg in Österreich
83	<b>STICHWORT</b>
84	<b>08</b> <i>Sandra Hafner</i> Qualitätskonventionen in der Lehrer*innenbildung. Quereinstiegsprogramme aus konventionensoziologischer Sicht
91	<b>METHODENATELIER</b>
92	<b>09</b> <i>Kirsten Schweinberger</i> Vignetten oder die Frage: Was würden Sie an dieser Stelle tun?
99	<b>REZENSION</b>
107	<b>AGENDA</b>
109	<b>CALL FOR ABSTRACTS</b>

# EDITORIAL

Caroline Bühler  
Barbara Pflanzl

Wer durch welche Ausbildung Lehrperson werden soll, ist besonders dann eine kontrovers diskutierte Frage, wenn Lehrermangel herrscht. In solchen Phasen gewinnen alternative Zugänge zum Lehrerberuf an Bedeutung, weil sie eine kapazitätserweiternde Wirkung versprechen. Entsprechende Strategien lassen sich sowohl für Deutschland, Österreich und die Schweiz beobachten. Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungssysteme unterscheiden sich die Formen und Bezeichnungen für die Rekrutierung von potenziellen Anwärter\*innen aus anderen Berufen und Studiengängen (z. B. Quer- und Seiteneinsteigende, Berufswechsler\*innen, berufserfahrene Lehrpersonen). Zudem sind die Maßnahmen auf unterschiedliche Rekrutierungsfelder gerichtet: Während in der Schweiz auch nicht-akademische Zielgruppen für den Quereinstieg infrage kommen, sind die Angebote nicht-grundständiger Ausbildungswege in Deutschland und Österreich den Absolvent\*innen universitärer Studienrichtungen vorbehalten (Puderbach, Stein & Gehrman, 2016).

Gemeinsamkeiten wiederum zeigen sich in den Diskussionen über die Ausbildungsprogramme und -angebote, die alternative Zugänge zum Lehrerberuf ermöglichen: Sollen sie sich an ähnlich hohen Qualitäts- und Professionalisierungsanforderungen ausrichten, wie sie für die regulären Ausbildungsgänge eingefordert werden? Angesichts ihres Status' als exklusive Anbieter scheinen die Lehrerbildungsinstitutionen entschlossen zu sein, diese hohen Qualitätsstandards auch in berufsintegrierten Modellen zu verteidigen und sich gegenüber „fast track“-Varianten skeptisch zu zeigen. Unter diesen Vorzeichen dürften sich auch private Konkurrenzangebote kaum etablieren. Es wird sich jedoch zeigen, ob es auch unter den verschärften Bedingungen des Lehrermangels weiterhin gelingen wird, die verkürzten und individualisierten Ausbildungswege an die Regelstudiengänge anzugliedern oder zumindest anzupassen.

Wenngleich sich im Rahmen der Lehrer\*innenbildung ein gewisser Konsens abzuzeichnen scheint, auf fragwürdige Maßnahmen wie stark reduzierte Anforderungen zu verzichten, bleiben in den Qualifikations- und Professionalisierungsdiskussionen dennoch viele Fragen unbeantwortet. Bereits im September 2010 erschien ein Journal mit dem Titel „Quer- und SeiteneinsteigerInnen“. Im Rückblick wird deutlich, dass schon damals ein großer Bedarf an Forschungsbefunden bestand. „Obwohl Quer- und Seiteneinsteigerprogramme bereits seit vielen Jahren existieren, fehlen bisher sowohl Daten über den Nut-

zungsgrad der Programme als auch empirische Befunde zur Bewertung dieser Maßnahmen“ (Korneck & Schratz, 2010, S. 6). Inzwischen wurden zwar zahlreiche Anstrengungen unternommen, Quereinsteigendenprogramme zu evaluieren, zu bewerten und zu vergleichen. Nach wie vor beschäftigt aber die Frage, welche Anforderungen an die Allgemeinbildung und andere Eingangsvoraussetzungen bei der Rekrutierung und Aufnahme von Quereinsteigenden vorausgesetzt werden können oder müssen. Der Weg in den Lehrerberuf und die Berufseignung werden nicht mehr nur bei der Einmündung in die Ausbildung problematisiert – sie sind auch als Voraussetzungen für einen gelingenden Berufseinstieg Gegenstand von Forschungen. Das Interesse richtet sich zudem vermehrt auf die Frage nach dem Verbleib im Beruf, wobei die Rolle der Ausbildung kritisch reflektiert wird.

Im vorliegenden Heft durchleuchten wir das ambivalente Phänomen Quereinstieg und fragen nach den Erfahrungen und Erkenntnissen in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz. Wir legen den Fokus auf die Initiativen in diesen drei Ländern und die Entwicklungsarbeit, die hier von Hochschulen geleistet wurde.

Für die differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema liegen zwei Kernartikel vor. Sie sollen einerseits eine Bestandsaufnahme liefern und andererseits eine Einschätzung der Quereinsteigendenmodelle ermöglichen – wobei ein kritischer Blick den Erwartungen an die Ausbildungsinstitutionen gilt.

Im ersten Kernartikel charakterisieren *Catherine Bauer*, *Christine Bieri Buschor* und *Beatrice Bürgler* die Möglichkeiten für Quereinsteigende in der deutschsprachigen Schweiz und ziehen eine Zwischenbilanz aus Sicht der Pädagogischen Hochschulen. Auf Grundlage von empirischen Studien und praktischen Erfahrungen zeigen die Autorinnen vielseitige Herausforderungen auf und benennen beispielhafte Chancen, die mit Quereinsteigsprogrammen einhergehen.

*Georg Kramer* und *Barbara Pflanzl* stellen die kritische Frage, ob lehrerbildende Institutionen jede Person lehren können Lehrer\*in zu werden. Dazu wird die Rolle der Ausbildung für den Weg in den Lehrerberuf debattiert und kritisch hinterfragt, wie sehr diese dafür verantwortlich sein kann alle angehenden Lehrpersonen zu guten Lehrpersonen auszubilden bzw. inwieweit die Lehrerbildner\*innen sich selbst dafür verantwortlich machen. Im Beitrag wird zudem der Einsatz von Selektionsverfahren diskutiert, um jene Personen abzu-

weisen, die es erwarten lassen, nur mit sehr intensivem Aufwand keine schlechte Lehrperson zu werden.

Zwei Forschungsberichte sind im Kontext der zu bewältigenden beruflichen Anforderungen angesiedelt. Dabei geht es darum einzuschätzen, inwiefern die professionelle Entwicklung und die in – oder vor – der Ausbildung erworbenen Kompetenzen zu den potenziell herausfordernden Situationen im Beruf passen. All dies ist vor dem Hintergrund der Frage nach den Bedingungen zu sehen, die für einen erfolgreichen Berufseinstieg sowie letztlich für den Verbleib im Beruf erfüllt sein müssen.

Inwiefern sich angehende Lehrpersonen auf dem ersten respektive zweiten Berufsweg am Ende des Studiums hinsichtlich personaler und sozialer Ressourcen unterscheiden untersuchen *Yves Schafer, Daniela Freisler-Mühlemann* und *Catherine Bauer* in ihrem Forschungsbericht. Die mittels Fragebogen erhobenen Selbsteinschätzungen zeigen keine maßgeblichen Unterschiede zwischen angehenden Lehrpersonen auf dem ersten und zweiten Berufsweg betreffend bedeutsamen personalen und sozialen Ressourcen. Die Autor\*innen kommen aufgrund dieser Befunde zu dem Schluss, „dass sich ein Einschluss von unterschiedlichen Zugangsberechtigung nicht nachteilig auf die personalen und sozialen Ressourcen am Ende des Studiums auszuwirken scheint“.

Die Rekrutierung von Quereinsteigenden steht im Fokus des Forschungsberichts von *Inka Engel* und *Miriam Voigt*. Dazu wird im ersten Schritt anhand des EPIK-Modells diskutiert, welche Kompetenzen Quereinsteigende mitbringen könnten und im Sinne der Lehrerverprofessionalität sollten. Im zweiten Schritt wird darauf aufbauend ein beispielhafter Personalrekrutierungsprozess – abgeleitet aus dem betrieblichen Personalmanagement – beschrieben.

Die reflektierten Praxisberichte dieses Heftes geben einen Einblick in aktuelle regionale Konzepte und Entwicklungen, die zum einen Erfolgskriterien für die Umsetzung von innovativen Quereinsteigsprogrammen aufzeigen, zum anderen tatsächliche Herausforderungen sichtbar machen.

*Alfred Riedl* stellt dazu in seinem Beitrag zwei Studienangebote der TU München für Quereinsteigende der Mangelfächer Metall-, Elektro- und Informationstechnik vor. In diesem Beitrag werden die damit einhergehenden Herausforderungen für die kooperierenden Bildungspartner (TU München und das Staatliche Studienseminar für

das Lehramt) und dessen konstruktive Bewältigung beschrieben. Zudem wird auf das zugrunde gelegte Kompetenzentwicklungsmodell eingegangen, dessen zentrale Prämisse ist: „den Erklärungswert erziehungswissenschaftlicher Theorien für das unterrichtsbezogene Handeln einer Lehrkraft durchgängig heranzuziehen“. Erfahrungsbasiert wird resümiert, dass eine geteilte Verantwortung für die berufliche Lehrerbildung erhebliche Synergieeffekte generiert.

Ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrberuf erklärt *Daniela Caspari* anhand des Q-Master an der Freien Universität Berlin. Dieser bietet im Vergleich zum Regel-Masterstudiengang deutlich flexiblere Zugangsregelungen und honoriert Praxiserfahrungen in pädagogischen Feldern. Obwohl sich dieser Studiengang als extrem beratungsintensiv erweist, wird die Einführung des Q-Master positiv bilanziert: Die Student\*innen sind mit dem Angebot durchwegs zufrieden bis sehr zufrieden; in Mängelfächern erhöhte sich die Zahl der Lehramtsstudierenden. Zudem ermöglichte dieser Studiengang den individualisierten Lebensläufen von Lehramtsinteressenten besser gerecht zu werden.

Den (Wieder-)Einstieg von geflüchteten Lehrkräften in das österreichische Schulsystem thematisieren *Michelle Proyer*, *Gertraud Kremsner* und *Alexander Schmoelz*. Sie präsentieren eine Zertifizierungsmaßnahme und damit einhergehende Herausforderungen für Flüchtlinge, die in ihren Herkunftsländern bereits als Lehrpersonen tätig waren. Zudem werden erste Bemerkungen zum Berufseinstieg der Teilnehmenden angeführt und auf ein weiterführendes EU-Projekt (R/Equal) hingewiesen.

Im Stichwort betrachtet *Sandra Hafner* Quereinsteigsprogramme aus theoretischer Sicht der Soziologie der Konventionen, und bietet damit einen Perspektivenwechsel an: Quereinsteigsprogramme als Kompromiss unterschiedlicher Vorstellungen und Zuschreibungen von Qualität. Qualität wird als soziales Konstrukt definiert und es wird aufgezeigt, inwieweit sich Qualitätskonventionen in der Lehrerbildung zeigen (können). Mit diesem Beitrag gelingt unseres Erachtens eine objektiviertere Sicht auf die kontroverse Diskussion rund um Quereinsteigsprogramme.

Inwieweit Vignetten zur Erfassung und zum Aufbau von handlungsnahem Professionswissen eingesetzt werden können, beleuchtet *Kirsten Schweinberger* im Methodenatelier. Anhand eines konkreten Beispiels wird der Prozess der Vignettenkonstruktion veranschaulicht und kri-

tisch reflektiert, in welchem Kontext Vignetten in der Lehrerbildung erfolgreich eingesetzt werden können.

Im Methodenatelier zeigt *Kirsten Schweinberger* auf, dass eine Herausforderung der Lehrer\*innenbildung darin besteht, die Verknüpfung von empirischem und theoretischem (Fach-)Wissen mit berufspraktischem Handeln zu ermöglichen. Solche Formate versprechen Impulse für nachhaltige Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen – und zwar sowohl für Quereinsteigende als auch für Absolvent\*innen der regulären Ausbildungsgänge.

## Literatur

- Korneck, F. & Schratz, M. (2010). Quer- und SeiteneinsteigerInnen in den Lehrerberuf. Editorial. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 10 (3), 5-7.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 5-30.



Caroline Bühler, Dr., Soziologin, Historikerin, Professorin an der PHBern, Bereichsleiterin Erziehungs- und Sozialwissenschaften am Institut Vorschulstufe und Primarstufe.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Schule und Familie, Professionalisierung

[caroline.buehler@phbern.ch](mailto:caroline.buehler@phbern.ch)



Barbara Pflanzl, Dr., Hochschulprofessorin für Lehrer\*innenbildung und Professionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Lehrer\*innenbildung, Klassenführung

[barbara.pflanzl@phst.at](mailto:barbara.pflanzl@phst.at)

## 01

*Catherine Bauer, Christine Bieri Buschor  
und Beatrice Bürgler*

Quereinstieg:  
Berufswechsel in den Lehrberuf in der Schweiz

## 02

*Georg Krammer und Barbara Pflanzl*

Können wir jede Person  
lehren Lehrer\*in zu werden?  
Sollen wir es?

## 03

*Yves Schafer, Daniela Freisler-Mühlemann  
und Catherine Bauer*

Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrberuf.  
Personale und soziale Ressourcen am Studienende

## 04

*Inka Engel und Miriam Voigt*

Rekrutierung von Quereinsteiger\*innen

## 05

*Alfred Riedl*

Theorie-Praxis-Verzahnung  
in einem Masterstudium mit Referendariat.  
Professionalisierung von Quereinsteiger\*innen

## 06

*Daniela Caspari*

Der Q-Master an der Freien Universität Berlin:  
ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg  
in den Lehrberuf

## 07

*Michelle Proyer, Gertraud Kreamsner  
und Alexander Schmoelz*

Lehrende mit Fluchterfahrung:  
Berufseinstieg in Österreich

**01**

*Catherine Bauer,  
Christine Bieri Buschor  
und Beatrice Bürgler*

Quereinstieg:  
Berufswechsel  
in den Lehrberuf  
in der Schweiz

## Quereinstieg im Kontext

Im Zuge der bildungspolitischen Bemühungen zur Unterstützung des lebenslangen Lernens haben Hochschulen ihre Studienangebote in den letzten Jahrzehnten für Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen geöffnet (Hanft & Brinkmann, 2013). Unter den Stichworten „reflexive Moderne“ (Beck, 1986) wird seit den 1990er-Jahren diskutiert, dass Berufstätige damit konfrontiert sind, ihre (Berufs-) Biografien vor dem Hintergrund kontinuierlicher gesellschaftlicher Veränderungen zu reflektieren und immer wieder neu zu gestalten. Dies gilt auch für die Lehrer\*innenbildung, die in vielen Ländern u. a. im Kontext international zu beobachtender Phasen des Lehrpersonenmangels ihre Ausbildungsangebote für Berufswechsler\*innen und Quereinsteigende öffnet (z. B. Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). Auch in der Schweiz ist akuter Lehrpersonenmangel ein wiederkehrendes Thema: Seit Beginn der institutionalisierten Bildung von Volksschullehrkräften ist der Bedarf an qualifizierten Lehrer\*innen selten gedeckt (Criblez, 2017). In Zeiten des Mangels wurde die Zulassung zum Lehrberuf jeweils gelockert, um auch berufserfahrene Personen zu gewinnen. Umgekehrt wurden diese Maßnahmen in Zeiten des Überflusses wieder rückgängig gemacht und die Anforderungen an die Ausbildung erhöht. In den 1990er-Jahren erfolgte im Zuge einer Reform der Lehrer\*innenbildung die Integration ins Schweizer Hochschulsystem und eine schweizweite Harmonisierung der Ausbildungsgänge. Programme für Quereinsteigende blieben aber divers und führten oft nicht zu einem schweizweit anerkannten akademischen Diplom.

Seit 2012 ist die Aufnahme von Quereinsteigenden in die Lehrer\*innenbildung daher im Anerkennungsreglement für Lehrkräfte verbindlich geregelt mit dem Ziel, Programme zu ermöglichen, die zu einem schweizweit gültigen Diplom führen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK, 2019). Die Richtlinien erlauben drei Möglichkeiten der Zulassung und Ausbildung von Quereinsteigenden: 1) Die Zulassung ohne formalen Zulassungsausweis, 2) die Verbindung von Ausbildung und Unterrichtstätigkeit in speziellen Programmen sowie 3) die Anerkennung nicht formal oder informell erworbener Leistungen.

Ziel des vorliegenden Artikels ist eine kurze Darstellung dieser Möglichkeiten für Quereinsteigende sowie eine Bilanzierung aus der Sicht

der Pädagogischen Hochschulen (PHs). Der aktuelle Forschungsstand ist im zweiten Abschnitt kurz zusammengefasst. Der dritte Abschnitt erläutert die EDK-Richtlinien und zeigt eine Übersicht über die aktuellen Angebote für Quereinsteigende in der deutschsprachigen Schweiz. Den Abschluss bildet ein Fazit mit Blick auf die Chancen und Herausforderungen bei der Konzipierung der Studiengänge. Wir stützen uns dabei auf empirische Studien zum Thema „Berufswechsel in den Lehrberuf“, die wir in den letzten Jahren in einem Netzwerk von drei PHs publiziert haben. Zudem beziehen wir uns auf unsere praktischen Erfahrungen in der Begleitung von Berufswechsler\*innen und Quereinsteigenden.

## Forschungsbefunde

Da wissenschaftliche Erkenntnisse bedeutsame Impulse für die (Weiter-)entwicklung von Quereinsteigendenangeboten geben, werden in den folgenden Abschnitten aktuelle Forschungsbefunde kurz zusammengefasst.

### Warum ergreifen Quereinsteigende den Lehrberuf?

In der internationalen Forschung gelten Berufswechsler\*innen in den Lehrberuf als besonders intrinsisch motivierte Lehrpersonen (Tigchehaar et al., 2010). Auch für die Schweiz ist die hohe Motivation von Quereinsteigenden belegt (Weinmann-Lutz, Ammann, Soom & Pfäffli, 2006; Bauer, Bieri Buschor & Safi, 2017). Vor allem die Zeit- und Gestaltungsautonomie, die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit bei der Unterstützung der nächsten Generation tragen als „Pull-Faktoren“ dazu bei (Safi, Quesel, Neuber & Schweinberger, 2017). Nur bei Personen, die vorgängig in Berufen mit unsicheren Anstellungsbedingungen gearbeitet hatten, scheinen finanzielle Anreize eine zentrale Rolle für den Berufswechsel zu spielen (Loretz, Schär, Keck Frei & Bieri Buschor, 2017). Kamm und Kappler (2017) zeigen allerdings, dass die Motivstruktur komplexer ist als bisher angenommen: Auch bei Quereinsteigenden, die in erster Linie von intrinsischen Motiven für den Berufswechsel sprechen, werden bei der differenzierten Analyse ihrer Erzählungen starke „Push-Faktoren“ deutlich. Die Resultate verweisen

auf einen Subdiskurs, der für äußerst pragmatische motivationale Anteile hinsichtlich des Berufswechsels spricht.

## **Sind Berufseignungsprüfungen für den Studien- und Berufserfolg bedeutsam?**

Für Teilnehmende von Quereinsteigendenprogrammen sehen die Schweizer EDK-Richtlinien eine Prüfung der Berufseignung vor Studienbeginn vor (vgl. Ausführungen unter „Quereinstieg in der Schweiz“). Einzelne PHs führen daher Zulassungsverfahren in Form von Assessments zur diagnostischen Einschätzung von personalen und sozialen Kompetenzen durch. Diese Verfahren sind nicht unumstritten: Die Studierenden – so die Argumentation – würden erst während des Studiums berufsrelevante Kompetenzen erwerben (Rothland & Terhart, 2011). Diese Zulassungsverfahren können den Studien- und Berufserfolg jedoch recht gut vorhersagen. Sie eignen sich daher besonders für Studierende ohne formale Hochschulzulassung (Schuler & Hell, 2008) und leisten einen Beitrag zu realistischen Erwartungen an Studium und Beruf, die sich positiv auf die Studienleistung auswirken (Krammer, Pflanzl, Sommer & Arendasy, 2016). Die Evaluation eines solchen Verfahrens einer großen PH zeigt: Die im Zulassungsverfahren erbrachte Leistung trug wesentlich zur Vorhersage des Studienerfolgs und der Berufseignung bei. Das fundierte Feedback im Anschluss an das Zulassungsverfahren führte zu einem wirksamen Mentoring und beeinflusste den Kompetenzerwerb positiv, insbesondere von Studierenden mit vergleichsweise geringen Fähigkeiten vor Studienbeginn (Bieri Buschor & Schuler Braunschweig, 2018).

## **Bewähren sich berufsintegrierte Phasen in Quereinsteigsprogrammen?**

Die EDK-Richtlinien sehen berufsintegrierte Ausbildungsprogramme als eine Möglichkeit des Quereinstiegs vor (vgl. Ausführungen unter „Quereinstieg in der Schweiz“). In diesen Fällen lernen Quereinsteigende nach dem ersten Studienjahr berufsintegriert am Arbeitsort Schule und besuchen Ausbildungsmodule an der PH. Diese Form wird auch als „workplace learning“ bezeichnet und geht mit verschiedenen Unterstützungsangeboten und Coaching einher (McNamarra, Murray & Jones, 2014). In den Schulen liegen jedoch noch kaum Konzepte zur Begleitung von Quereinsteigenden vor, weshalb diese den Lernpro-

zess am Arbeitsort primär als selbstgesteuert und wenig strukturiert wahrnehmen. Die Beschreibung ihres Lernens lässt den Schluss zu, dass sie eher „What-works Strategien“ anwenden und ursprünglich geplante Unterrichtshandlungen relativ schnell wieder verwerfen, um auf Bewährtes zurückzugreifen. Die vielfältige Vernetzung zwischen Theorie und Praxis im Sinne der Expertiseforschung (Gruber & Mandl, 1996) findet unter Handlungsdruck auch bei den Berufseinsteigenden eher selten statt. Es ist zu vermuten, dass das hohe „Transferpotential“ vor allem dann greift, wenn gezielte Mentoring- und Coaching-Angebote eingesetzt werden (Keck Frei, Kocher, Spiess, Bieri Buschor & Hürlimann, 2017).

### **Sind frühere Berufserfahrungen für den Lehrberuf von Bedeutung?**

Quereinsteigende können auf Wissen und Erfahrung aus einer früheren Ausbildung und früherer Berufspraxis, aber auch aus privaten Rollen wie beispielsweise Elternschaft zurückgreifen. Die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen ist eng mit der Biografie verwoben, denn Ausbildungsangebote werden in Abhängigkeit individueller Voraussetzungen genutzt (Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Quereinsteigenden werden oftmals Vorteile in der professionellen Entwicklung zur Lehrperson zugeschrieben: Zum einen aufgrund ihrer hohen Studien- und Berufsmotivation und zum anderen, da sie häufig für den Lehrberuf relevante Kompetenzen mitbringen, insbesondere in den Bereichen Kommunikation, Problemlösen, Administration und Arbeitsorganisation (Tigchelaar et al., 2010; Bauer, Trösch & Aksoy, 2017). Allerdings zeigt die Expertiseforschung auch, dass das Vorhandensein von Berufserfahrungen und damit verbundenen Kompetenzen nicht gleichzusetzen ist mit einem positiven Transfer auf neue Berufsaufgaben; Expertise ist domänenspezifisch und daher nicht einfach auf andere Arbeitsgebiete übertragbar (Gruber & Mandl, 1996). Zudem kann die Orientierung an Qualitätsmaßstäben und Arbeitsroutinen des früheren Berufs zu Unsicherheiten und Konflikten im neuen Arbeitsumfeld führen. Frühere Wissens- und Erfahrungsbestände sind v. a. dann nutzbar für den neuen Beruf, wenn es gelingt, bestehende (subjektive) Theorien, Erfahrungen und Routinen zu reflektieren und auf die neuen Aufgaben zu adaptieren (Mayotte, 2003). Dieser Aspekt ist auch für berufsintegrierte Studienphasen von zentraler Bedeutung,

denn Erfahrung ist nicht gleich Expertise (Hascher, 2005): Erfahrungen transformieren sich nur dann in explizites Wissen, wenn sie in handlungsrelevantes, theoretisches Wissen integriert werden können.

### **Bleiben Quereinsteigende langfristig im Lehrberuf?**

Internationale Studien deuten auf eine vergleichsweise hohe Wechselbereitschaft bei Quereinsteigenden hin, da diese sich seltener mit ungünstigen Arbeitsbedingungen zufriedengeben als Lehrpersonen im Erstberuf (Johnson & Birkeland, 2003). Eine Schweizer Studie ergab hingegen, dass Berufswechsler\*innen ebenso berufstreu sind wie Lehrpersonen im Erstberuf und sogar vergleichsweise höhere Verbleibabsichten formulieren (Trösch & Bauer, 2017). Angesichts der Heterogenität der Zielgruppen und Kontexte, die im Rahmen von Studien zu Quereinsteigenden und Berufswechsler\*innen untersucht werden, ist diese Uneinheitlichkeit der Befunde wenig erstaunlich. Individuelle und kontextbezogene Faktoren scheinen für den langfristigen Berufsverbleib von Quereinsteigenden zentral zu sein: Ein tiefer Status des früheren Berufs ist mit höheren Verbleibabsichten verbunden (Watt & Richardson, 2008). Zudem scheinen Faktoren wie „Passion für das Unterrichten“ und „Arbeitsklima in der Schule“ die Verbleibabsichten positiv zu beeinflussen (Keck Frei, Kocher, Biaggi-Schurter, Bieri Buschor & Kamm, 2018).

## **Quereinstieg in der Schweiz: Richtlinien, Angebote und Modelle**

### **Formale Richtlinien**

Als Quereinsteigende gelten in der Schweiz Personen, die folgende Kriterien erfüllen: Mindestalter 30 Jahre, Abschluss einer mindestens dreijährigen Berufsausbildung oder einer anderen Ausbildung auf der Sekundarstufe II bzw. auf der Tertiärstufe und mindestens drei Jahre Berufserfahrung nach Abschluss der Ausbildung (EDK, 1999a; EDK, 1999b). Studiengänge für angehende Lehrer\*innen sind in der Schweiz einphasig aufgebaut, da die berufspraktische Ausbildung über Praktika ins Grundstudium integriert ist (somit erübrigt sich in der Schweiz die Unterscheidung von Seiten- und Quereinstieg). Gleichzeitig ist

zu beachten, dass die obige Definition des Quereinstiegs eine große Bandbreite von Personengruppen mit und ohne formale Hochschulzulassung umfasst. Das aktuelle EDK-Reglement sieht drei Optionen der Zulassung bzw. Ausbildung von Quereinsteigenden vor, die in der Praxis oft mit den französischen Begriffen bezeichnet werden:

1. Aufnahme ins Regelstudium über ein alternatives Aufnahmeverfahren für Quereinsteigende ohne formale Hochschulzulassung („Admission sur dossier“). Ziel ist die Prüfung der Studierfähigkeit.
2. Aufnahme in ein alternatives Studienprogramm für Quereinsteigende über ein Aufnahmeverfahren, das die Studierfähigkeit *und* die Berufseignung prüft. Teilnehmende solcher Programme können frühestens nach dem ersten Studienjahr eine bezahlte Teilzeitstelle auf der Zielstufe übernehmen („Formation par l’emploi“) und werden dabei von der Hochschule begleitet.
3. In beiden Fällen können nichtformal oder informell erworbene Kompetenzen angerechnet werden („Validation d’acquis de l’expérience“).

Diese Anerkennungsrichtlinien bilden einen verbindlichen Rahmen für sämtliche Lehrerbildungsinstitute. Die Kantone und Ausbildungsinstitutionen entscheiden jedoch selbst, ob und in welcher Form sie Quereinsteigende ausbilden. Im folgenden Abschnitt werden die Angebote skizziert.

## Übersicht der Quereinstiegsangebote in der Schweiz

Für die Übersicht wurde – basierend auf den Webseiten der PHs – eine Klassifizierung der aktuellen Angebote für den Quereinstieg in der Deutschschweiz vorgenommen. In die Recherche einbezogen wurden 13 Hochschulen der Deutschschweiz, die einen Studiengang anbieten, darunter 12 PHs und eine Universität, die einen Studiengang für Lehrpersonen der Sekundarstufe I anbietet. Die Zulassungsverfahren und Programme für Quereinsteigende für sämtliche Stufen der obligatorischen Schule wurden analysiert. Fachliche Zulassungsprüfungen und Vorkurse für Personen ohne formale Hochschulzulassung wurden ausgeschlossen, da sie gemäß EDK-Reglement nicht als spezifische Angebote für Quereinsteigende gelten. Auch die Anrechnung von Vorleistungen wurde ausgeschlossen, da sie kein eigenes Angebot darstellt, sondern an andere Angebote geknüpft ist.

**Tab. 1** Überblick der aktuellen Angebote zum Quereinstieg in der Schweiz

Angebot	Anzahl	Details
Alternatives Aufnahmeverfahren	11 von 13	Die „Admission sur Dossier“ als alternatives Aufnahmeverfahren für Quereinsteigende ohne Hochschulzulassung wird von fast allen Hochschulen angeboten. Sie prüft vor Studienbeginn die Studierfähigkeit mittels Bewerbungsdossier und/oder Assessment. Inhalt sind überfachliche Kompetenzen wie schlussfolgerndes Denken oder Rechartechniken. Die Berufseignung ist gemäß EDK-Reglement nicht zwingend Inhalt dieser Prüfung, einzelne PHs beziehen sie dennoch mit ein. Nach bestandem Aufnahmeverfahren schließt ein Regelstudium an, wobei je nach Hochschule bereits erworbene Kompetenzen angerechnet werden.
Alternatives Studienprogramm	3 von 13	Drei PHs bieten alternative, EDK-anerkannte Studienprogramme für Quereinsteigende an: Die PHs Luzern und Zürich sowie das an die PHBern angegliederte private Institut für Vorschul- und Primarstufe IVP NMS. Die Programme in Zürich (alle Stufen der obligatorischen Schule) und Bern (nur Kindergarten und Primarstufe) beinhalten eine berufsintegrierte Phase mit teilzeitlicher Anstellung an einer Schule im zweiten Studienjahr („Formation par l’emploi“). Aufgenommen werden in Zürich und Bern Quereinsteigende gemäß EDK-Definition; in Zürich wird für die Primar- und die Sekundarstufe I ein Bachelorabschluss vorausgesetzt. Wie im EDK-Reglement vorgesehen, setzen beide Programme eine Prüfung der Studierfähigkeit und Berufseignung voraus. Das Luzerner Modell (nur Sekundarstufe I) umfasst zwei Ausbildungsvarianten: Beim Modell mit akademischem Zugang (Voraussetzung: Bachelor- oder Masterabschluss) werden bereits erbrachte formale Bildungsleistungen angerechnet. Beim nicht-akademischen Zugang (Voraussetzungen: gymnasiale Maturität, Berufserfahrung und Mindestalter 30 Jahre) werden auch nicht formal und/oder informell erworbene, berufsrelevante Kompetenzen angerechnet. In beiden Fällen orientiert sich das Studium am Regelstudienprogramm, folgt aber einem eigenen Studienplan und hat keine berufsintegrierte Phase.
Kein Angebot für Quereinsteigende	1 von 13	Eine PH bietet weder „Admission sur dossier“ noch ein spezielles Studienprogramm für Quereinsteigende an.

*Bemerkung:* Mit dem Ziel einer möglichst klaren Übersicht der Angebote wurde nicht getrennt nach Schulstufen analysiert, da die Angebote stark variieren.

Wie Tabelle 1 zeigt, verfügen mit Ausnahme einer kleineren PH alle Lehrerbildungsinstitute der Deutschschweiz über mindestens ein Angebot für Quereinsteigende. Das häufigste Angebot ist die Prüfung der Studierfähigkeit für Quereinsteigende ohne formale Hochschulzulassung, die den Zugang zum Regelstudium ermöglicht. Besondere Studienprogramme für Quereinsteigende werden von drei Hochschulen angeboten. Obwohl die Modelle sich unterscheiden, führen alle zu einem gesamtschweizerisch anerkannten Lehrdiplom. Die vormals beliebten „Fast Track“-Varianten für Quereinsteigende, die in relativ kurzer Zeit zu einem kantonalen Lehrdiplom führten, existieren nicht mehr.

Die EDK-Richtlinien haben eine Harmonisierung der Angebote bewirkt. Dass trotz schweizweit verbindlicher Definition des Quereinstiegs nach wie vor keine trennscharfen Modelle existieren und je nach Hochschule unterschiedliche Zielgruppen als Quereinsteigende adressiert werden, ist insofern wenig verwunderlich, als die EDK-Definition einen beachtlichen Spielraum zulässt und sowohl berufserfahrene Personen mit als auch ohne formale Hochschulzulassung einschließt. Für die Weiterentwicklung der Quereinstiegsangebote stellt sich daher die Frage nach den Herausforderungen, die mit den unterschiedlichen Angeboten zum Quereinstieg verbunden sind. Dies ist Inhalt des letzten Abschnitts.

## Fazit für die Praxis

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Wege in den Lehrberuf führen zu vielseitigen Herausforderungen:

- Die „*Admission sur dossier*“ ist ressourcenintensiv. Dies lässt sich an einem Beispiel mit fiktiven Zahlen verdeutlichen, das der aktuellen Praxis entspricht: Von rund 150 Interessierten erfüllen in etwa 90 Personen die formalen Anforderungen, davon melden sich schließlich 70 Interessierte für das Aufnahmeverfahren an, 50 bestehen es und etwas mehr als 40 beginnen effektiv das Studium, wovon 15 wiederum vorzeitig abbrechen. Dieser Prozess führt zu einem hohen organisatorischen Aufwand – auch im Hinblick auf den Personaleinsatz.
- Auch die Prüfung der Berufseignung in Form von *Assessments* erfordert hohe personelle Ressourcen. Der Zugang zu speziellen Stu-

dienprogrammen für Quereinsteigende muss jedoch gemäß EDK-Richtlinien mittels Berufseignungsprüfungen reguliert werden.

- *Berufsintegrierte Ausbildungsphasen* im Rahmen von Studienprogrammen für Quereinsteigende stellen hohe Anforderungen an die Auswahl und Begleitung der Studierenden in Studium und Berufsfeld. Nach lediglich einem Jahr Ausbildung werden sie als Lehrpersonen teilzeitlich zu einem Teil des Kollegiums, übernehmen schulhausspezifische Aufgaben, führen Elterngespräche und übernehmen Verantwortung als Klassenlehrperson. Diese Funktionen erfordern spezifische Kompetenzen zu einem frühen Zeitpunkt im Studium.
- Die berufsintegrierten Studiengänge sind auch bezüglich „*Studiengangdesign*“ (z. B. fixe, kompakte Zeitfenster) und Kooperation mit der Schulpraxis komplex. Die Programme führen zu anforderungsreichen administrativen und personellen Prozessen. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass derzeit nur drei von 13 Hochschulen solche Programme anbieten.
- Bei *allen Zugängen des Quereinstiegs* gilt: Unabhängig davon, ob Quereinsteigende mit regulär Studierenden unterrichtet werden oder in separaten Studiengängen studieren, stellt die Heterogenität hohe Anforderungen an die Konzeption der Studiengänge und die Individualisierung. Die Teilnehmenden bringen unterschiedliche Kenntnisse, Lebensläufe und Lebensumstände mit, die für den gezielten Kompetenzerwerb und die Organisation des Studiums berücksichtigt werden müssen. Die Dozierenden sind gefordert, ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen und das methodische Repertoire der Individualisierung weiterzuentwickeln.
- Bei *allen Formen der Zulassung* zeigt sich: Insbesondere in Zeiten des Lehrkräftemangels führt der Druck zur Rekrutierung von zusätzlichen Lehrpersonen zu einem hohen Anstieg an Bewerbungsdossiers von Quereinsteigenden und zu einem erhöhten Aufwand bezüglich der Zulassung. Die PHs sind dann gefordert, einen Beitrag zur ausreichenden Information der Bewerbenden über Studium und Beruf zu leisten und Instrumente zur frühen Selbstselektion bereit zu stellen, damit die Interessierten die Passung zwischen ihren Fähigkeiten, Motiven und den Anforderungen im Lehrberuf selbst überprüfen und realistische Erwartungen an den Lehrberuf entwickeln können.

Diesen Herausforderungen stehen aber auch Chancen gegenüber:

- Quereinsteigende übernehmen insbesondere im berufsintegrierten Studium sehr schnell *Verantwortung in den Schulen*. Der frühe Berufseinstieg begünstigt ihre „Einsozialisation“ in den Beruf: Sie lernen schnell „on the job“. Das Lernen vor dem Hintergrund der eigenen Schulbiografie, wie es häufig bei regulär Studierenden zu beobachten ist, scheint bei Quereinsteigenden weniger stark ausgeprägt. Sie kommen sehr schnell mit aktuellen Themen der Schulentwicklung in Kontakt und machen diese zu ihren eigenen.
- Die *Assessments zur Prüfung der Berufseignung* erweisen sich als wichtiger, *integraler Bestandteil des Studiums* und leisten einen wesentlichen Beitrag zu realistischen Erwartungen an Studium und Beruf.
- Quereinsteigende finden häufig an innovativen Schulen eine Stelle. Die Schulleitenden rekrutieren sie bewusst zur *Erhöhung der „Diversity“* im Schulhausteam. Oft werden sie für Bereiche eingesetzt, in denen noch wenig Expertise vorhanden ist (z. B. Informatik). Die Quereinsteigenden erfüllen damit die an sie gestellten gesellschaftlichen Erwartungen.

Um den Herausforderungen gerecht zu werden, ist sowohl die Lehrer\*innenbildung als auch die Schulpraxis gefordert. Den Schulleitenden, die noch (zu) wenig in die Ausbildung von Quereinsteigenden eingebunden sind, kommt eine zentrale Rolle zu. Eine gezieltere Kooperation zwischen den PHs und den Schulleitenden ist für die Optimierung des Unterstützungssystems unerlässlich. In der Ausbildung sind Formen von Begleitung (Mentoring, Coaching) in verschiedenen Fächern gefragt wie z. B. content-focused Coaching in den Fachdidaktiken (Kreis & Staub, 2009) und Coaching im Bereich der Erziehungswissenschaft. Ziel ist es, geeignete Formate und Formen (z. B. auch Online-Coaching) zu finden, da die individualisierte Begleitung durch verschiedene Personen sowohl für die Coaches als auch die Administration der Hochschule sehr aufwändig ist. Eine Voraussetzung für eine erfolgreiche individuelle Unterstützung der Studierenden ist der Erwerb entsprechender hochschuldidaktischer Kompetenzen im Bereich „Coaching“ der Dozierenden. Coaching kann auch als individualisierte Form von Weiterbildung aufgefasst werden, in der – vor dem Hintergrund der jeweiligen Biografien der Teilnehmenden – gezielt auf ihre Anliegen, ihr Erleben und Handeln in der Schulpraxis eingegangen wird.

Die Herausforderungen sind auch eine Chance für eine zukunftsweisende und innovative Lehrer\*innenbildung. Die Erfahrungen aus den Studiengängen mit Quereinsteigenden bieten nicht zuletzt die Möglichkeit, die Zusammenarbeit mit dem Schulfeld, den Schulleitungen und Schulhausteams zu intensivieren und bislang wenig genutzte Ressourcen verstärkt in den Blick zu nehmen. Individualisierte Coaching-Modelle sind nicht nur für Quereinsteigenden-Studiengänge, sondern auch für die regulären Studiengänge interessante und zukunftssträchtige Konzepte. Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts erfordern ein lebenslanges Lernen der Arbeitnehmenden. Auch die PHs werden zunehmend mit Studierenden mit unterschiedlichen Biografien konfrontiert. Diese Individualisierung gilt es als Chance wahrzunehmen ohne dabei den Blick für zentrale gemeinsame Ziele der Lehrer\*innenbildung aus den Augen zu verlieren. Die PHs sind gefordert, eine Vorreiterrolle zu übernehmen und innovative Modelle weiter zu entwickeln.

## Literatur

- Bauer, C., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep.
- Bauer, C., Trösch, L. & Aksoy, D. (2017). *Über Umwege zum Lehrberuf: Berufliche Entwicklung und Berufsverbleib von Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg*. Bern: hep.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bieri Buschor, C. & Schuler Braunschweig, P. (2018). Predictive Validity of a Competence-Based Admission Test – Mentors' Assessment of Student Teachers' Occupational Aptitude. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (4), 640-651.
- Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 21-38). Bern: hep.
- EDK (2019). *Quereinstieg. Lehrerin/Lehrer werden als Zweitausbildung*. Verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/27569.php> [04.03.2019].
- EDK (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999*. Bern: EDK.
- EDK (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999*. Bern: EDK.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung: Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 18-34). Wiesbaden: VS.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (2013). *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.

- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 130-148.
- Johnson, S. M. & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a „Sense of Success“: New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581-617.
- Kamm, E. & Kappler, C. (2017). *Wege in den Lehrberuf. Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden*. Bern: hep.
- Keck Frei, A., Kocher, M., Biaggi-Schurter, S., Bieri Buschor, C. & Kamm, E. (2018). Second Career Teachers' Workplace Learning – an Innovative Model of Teacher Training. *Paper presented at the ECER Conference, July 3-7, 2018 in Bolzano*.
- Keck Frei, A., Kocher, M., Spiess, R., Bieri Buschor, C. & Hürlimann, R. (2017). Die berufsintegrierte Ausbildungsphase von quereinsteigenden Lehrpersonen: Lernen an der Pädagogischen Hochschule und am Arbeitsort Schule. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 141-160). Bern: hep.
- Krammer, G., Pflanzl, B., Sommer, X. & Arendasy, Y. (2016). Realistic Job Expectations Predict Academic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341-348.
- Kreis, A. & Staub F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung* (S. 26-39). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Loretz, C., Schär, P., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C. (2017). Motiviert für den Lehrberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 95-118). Bern: hep.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping Stones to Success. *Teaching and Teacher Education*, 19 (7), 681-695.
- McNamara, O., Murray, J. & Jones, M. (2014). *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy*. Berlin: Springer.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.) (S. 1011-1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2011). Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 635-638.
- Safi, N. Quesel, C., Neuber, D. & Schweinberger, K. (2017). Schulpraxis und professionelle Handlungskompetenz bei verschiedenen Varianten des Quereinstiegs im Bildungsraum Nordwestschweiz. In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 95-118). Bern: hep.
- Schuler, H. & Hell, B. (2008). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a Pedagogy for Educating Second-career Teachers. *Educational Research Review*, 5 (2), 164-183.
- Trösch, L. & Bauer, C. (2017). Gehen oder bleiben? In C. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf* (S. 161-176). Bern: hep.

Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, 18 (5), 408-428.

Weinmann-Lutz, B., Ammann, T., Soom, S. & Pfäffli, Y. (2006). „Jetzt noch studieren ...“ *Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.

Catherine Bauer, Dr. phil.,  
Forschungsbeauftragte an der PHBern.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen,  
Quereinstieg



[catherine.bauer@phbern.ch](mailto:catherine.bauer@phbern.ch)

Christine Bieri Buschor, Dr., Prof.,  
Abteilungsleiterin Sekundarstufe 1  
an der PH Zürich.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen,  
Professionalisierung



[christine.bieri@phzh.ch](mailto:christine.bieri@phzh.ch)

Beatrice Bürgler, Dr. phil.,  
Dozentin an der PH Zürich,  
Studienleiterin Quereinstieg Sekundarstufe 1,  
Dozentin Fachdidaktik Geschichte und Politische Bildung.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Gesellschaftliche Herausforderung an das Bildungssystem,  
Demokratiebildung



[beatrice.buergler@phzh.ch](mailto:beatrice.buergler@phzh.ch)

02

*Georg Krammer  
und Barbara Pflanzl*

Können wir jede Person  
lehren Lehrer\*in zu werden?  
Sollen wir es?

Der Weg in den Lehrerberuf führt über die reguläre Lehramtsausbildung an Universitäten und/oder Pädagogischen Hochschulen oder über alternative Zugänge, wie zum Beispiel Quereinstiegsprogramme. Der vorliegende Beitrag greift zuerst die Rolle der Ausbildung für den Weg in den Lehrerberuf auf. Danach wird kritisch hinterfragt, wie sehr die Ausbildung dafür verantwortlich gemacht werden kann aus allen angehenden Lehrer\*innen gute Lehrer\*innen zu machen. Dabei thematisieren wir, was von Lehrerbildner\*innen in Bezug auf die Unterschiede innerhalb angehender Lehrer\*innen verlangt wird, und was sie von sich selbst und der Ausbildung verlangen. Schließlich werden Selektionsverfahren diskutiert, als eine Möglichkeit vorhandene Unterschiede innerhalb angehenden Lehrer\*innen zu berücksichtigen. Diese Debatte wird allgemein für Wege in den Lehrerberuf geführt und spezifisch auf alternative Wege in den Lehrerberuf bezogen.

## Alternative Wege in den Lehrerberuf

Wege in den Lehrerberuf sind in Deutschland, Österreich und Schweiz vielfältig. Zurückzuführen ist diese Vielfältigkeit mitunter auf einen Lehrpersonalmangel, ausgelöst beispielsweise durch periodisch wiederkehrende Pensionierungswellen. Um dem Lehrpersonalmangel entgegenzuwirken – sowohl präventiv als auch intervenierend – reagiert die regionale Bildungspolitik meist kurzfristig denkend mit erweiterten gesetzlichen Rahmenbedingungen, um alternative Zugänge zum Lehrerberuf zu ermöglichen. Abgeleitet von diesen Rahmenbedingungen und damit verbundenen Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogrammen stehen vielfältige Bezeichnungen für diese alternativen Zugänge im Raum, wie z. B. Quereinsteiger\*innen, Seiteneinsteiger\*innen, berufsbegleitender Quereinstieg, berufserfahrene Lehrkräfte, Lehrkräfte mit Vorberuf, direkteinsteigende Lehrkräfte. Die Begriffe werden dabei nicht einheitlich verwendet, sondern von den jeweiligen regionalen Rahmenbedingungen definiert. Lehrerbildende Institutionen stellen diese alternativen Zugänge zum Lehrerberuf vor große Herausforderungen.

## Die Rolle der Ausbildung

Gemäß der Expertiseforschung zum Lehrerberuf (vgl. Baumert & Kunter, 2006; König, 2010) verfügen Lehrkräfte als Expert\*in über Wissen und Können, womit die zentralen Anforderungen des Berufs bewältigt werden. Dieses umfasst u. a. fachdidaktisches und pädagogisches Wissen. An dieser Stelle seien zur Veranschaulichung zwei exemplarische Befunde genannt: Das fachdidaktische Wissen von Mathematiklehrkräften wirkt sich positiv auf die Lernergebnisse von Schüler\*innen aus (Baumert & Kunter, 2011). Das allgemein pädagogische Wissen von Berufsschullehrer\*innen in Österreich (diese haben einen Vorberuf und absolvieren berufsbegleitend ein Lehramtsstudium) steht in Zusammenhang mit der von Schüler\*innen wahrgenommenen Unterrichtsqualität. Je höher das allgemeine pädagogische Wissen der Lehrkräfte, umso günstiger wird deren Unterrichtsqualität von Schüler\*innen eingeschätzt (König & Pflanzl, 2016).

Der Ausbildung wird für die Generierung des Wissens und Könnens von Lehrkräften eine wesentliche Rolle zugeschrieben. Der Expertiseforschung folgend sind dieses Wissen und Können als Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die in einem Entwicklungsprozess erlernt werden. Der Lernprozess beginnt dabei in theoretischen und praktischen Phasen der Ausbildung und wird durch Berufserfahrungen fortgesetzt, wobei sich Wissen und Können weiterentwickeln (Bromme, 2008). In der Ausbildung werden fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen aufgebaut und systematische Handlungserfahrungen erworben, womit angehende Lehrer\*innen zur selbstbestimmten Planung und Durchführung von Unterricht befähigt werden. Dass die lehrerbildenden Institutionen einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des pädagogischen Wissens leisten, zeigt die EMW-Studie („Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung“) auf. Die Ergebnisse zeigen in unterschiedlichen Ausbildungskontexten in Deutschland und Österreich (ein- und zweiphasige Ausbildung) einen praktisch bedeutsamen Wissenszuwachs im Laufe der Lehramtsstudien (König & Klemenz, 2015). Was sind nun die besonderen Herausforderungen für lehrerbildende Institutionen, die mit alternativen Zugängen zum Lehrerberuf einhergehen? Sie müssen die geforderten – zum Teil zeitlich sehr eingeschränkten – Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme entwickeln und umsetzen, wobei die Entwicklung des Wissens und Könnens der

Lehrkräfte sichergestellt werden soll. Inwieweit diese Entwicklung in verkürzten Ausbildungswegen gelingen kann, ist empirisch noch kaum untersucht. Hinweise auf Unterschiede zur regulären Lehramtsausbildung lassen sich in Studien zu Kündigungsraten von Lehrer\*innen finden. Amerikanische Meta-Analysen legen nahe, dass Lehrer\*innen mit einem alternativen Weg in den Lehrerberuf eine höhere Kündigungswahrscheinlichkeit haben als ihre Kolleg\*innen (Borman & Dowling, 2008). Offen bleibt, durch welche Faktoren diese Unterschiede in der Kündigungswahrscheinlichkeit entstehen. Es scheint, dass gerade für verkürzte Ausbildungswege gilt, was Hascher (2014, S. 561) über die Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung im Allgemeinen schlussfolgert: „Bevor verlässliche Empfehlungen für die Lehrerbildung abgegeben werden können, ist noch ein langer Weg qualitativ hochwertiger Forschung zu beschreiten“.

Unabhängig von fehlenden oder nur ansatzweise vorhandenen Forschungsarbeiten zur Konzeption von verkürzten Ausbildungsprogrammen, sollte unseres Erachtens ein wesentlicher Punkt in der Diskussion bedacht werden: Angehende Lehrer\*innen bringen unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen mit.

## Nicht alle angehenden Lehrer\*innen sind gleich

Zwischen angehenden Lehrer\*innen bestehen interindividuelle Unterschiede. Sie weisen unterschiedliche Biografien auf und unterscheiden sich in ihrer sozialen Herkunft (Rothland, 2014). Sie wollen aus verschiedenen Gründen Lehrer\*in werden (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012). Sie bringen unterschiedliche kognitive Merkmale mit, wie Intelligenz und Sprachkompetenz (Neubauer, Koschmieder, Krammer, Mayr, Müller, Pflanzl & Pretsch, 2017). Sie haben unterschiedlich realistische Vorstellungen vom Tätigkeitsfeld des Lehrerberufs (Krammer, Sommer & Arendasy, 2016). Sie bringen verschiedene Persönlichkeitsmerkmale mit und schätzen die Relevanz der Persönlichkeitsmerkmale für ihren zukünftigen Beruf unterschiedlich ein (Krammer & Pflanzl, 2015; Krammer, Sommer & Arendasy, 2017). Innerhalb der praktischen Teile der Ausbildung erbringen angehende Lehrer\*innen unterschiedliche Leistungen, die mit späterem beruflichen Erfolg im Zusammenhang stehen (D’Agostino & Powers, 2009). Gymnasiale Lehramtsabsolvent\*innen

zeigen hinsichtlich ihrer Lehrerüberzeugungen im Physikreferendariat günstigere Voraussetzungen für einen hochwertigen Physikunterricht als Quereinsteiger\*innen (Oettinghaus, Korneck, Krüger & Lamprecht, 2016). Berufsumsteiger\*innen unterscheiden sich von Studierenden ohne Vorberuf hinsichtlich ihrer Berufswahlmotive (Kappler, 2016). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass nicht alle angehenden Lehrer\*innen gleich sind.

## Kann die Ausbildung aus allen guten Lehrer\*innen machen?

Die bestehenden individuellen Unterschiede innerhalb der angehenden Lehrer\*innen legen die Frage nahe, was diese Heterogenität für die Ausbildung bedeutet. Ist es im Rahmen der Ausbildung tatsächlich möglich, jede Person zu einer guten Lehrkraft auszubilden? Dies sollte kritisch hinterfragt werden. Einerseits, da die Ausbildung zeitlich begrenzt ist und die Ausbildung für Quereinsteiger\*innen meist noch verkürzt ist. Andererseits stellt sich die grundlegende Frage, wie viel Verantwortung Lehrerbildner\*innen und der Ausbildung aufgebürdet werden kann.

Wenn impliziert wird, dass alle angehenden Lehrer\*innen zu guten Lehrer\*innen bildbar sind, muss die Ausbildung selbst die ungünstigsten Eingangsvoraussetzungen ausgleichen können. Lehrerbildner\*innen müssen demnach mangelndes Interesse, fehlgeleitete Berufswahlmotive und Mängel in Sprachkompetenzen ausgleichen sowie Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung der angehenden Lehrer\*innen übernehmen. Trägt man diesen Gedanken weiter, drängt sich die Frage auf, ab wann es aufhört eine Berufsausbildung zu sein und stattdessen in einen therapeutischen Ansatz übergeht.

Beispielhaft möchten wir an dieser Stelle von einer persönlichen Erfahrung bei der Dissemination unserer Forschungsergebnisse berichten: Unsere Forschung hat gezeigt, dass die allgemeine Intelligenz angehender Lehrer\*innen zu Beginn ihres Studiums die Note der Bachelorarbeit drei Jahre später vorhersagen kann (Krammer et al., 2016). Aus wissenschaftlicher Sicht steht dieses Ergebnis zu Studienerfolg in Lehramtsstudien im Einklang mit einer Fülle an Literatur zum Studienerfolg in anderen Fachrichtungen (vgl. Hell, Trapmann & Schuler, 2007; Kuncel, Hezlett, Sarah & Ones, 2001). Lehrerbildner\*innen im

deutschsprachigen und internationalen Raum stellen bei der Diskussion dieses Ergebnisses oftmals die Qualität der Ausbildung in Frage. Als Begründung wurde angeführt, dass es der Ausbildung scheinbar nicht gelungen sei, vorhandene Unterschiede der Lehramtsstudierenden im Laufe des Studiums auszugleichen.

Unseres Erachtens wird die Bildbarkeit, als eine fundamentale Einstellung für pädagogische Tätigkeiten im Schulkontext, auf eine Berufsausbildung übertragen. Diese Übertragung wird dadurch begünstigt, dass Lehrerbildner\*innen zumeist einen pädagogischen Hintergrund haben, wo der Glaube an die Bildbarkeit unerlässlich ist. Im pädagogischen Beruf tätig, wird erst später die Entscheidung getroffen, Lehrerbildner\*in zu werden (Kraler, 2015; Mayer, Mitchell, Santoro & White, 2011). In dieser Rolle angekommen, gilt es die eigene Identität als Lehrerbildner\*in zu entwickeln; ein Entwicklungsprozess mit vielen Herausforderungen (Izadina, 2014; Livingston, 2014). Die meisten Lehrerbildner\*in waren somit selbst pädagogisch tätig, und gehen mit ihrer Identität als z. B. Lehrer\*in in die Rolle als Lehrerbildner\*innen (für eine Übersicht s. Flores, 2018). Sie nehmen ihre bisherige Sozialisierung mit für eine neue Tätigkeit, inklusive des Glaubens an Bildbarkeit. Übertragen auf die Ausbildung impliziert diese Einstellung, dass es die Ausbildung bieten muss, jede Person zu einer guten Lehrkraft ausbilden zu können.

„no teacher education student is left behind“

Darüber hinaus wird hier auch ein Signal gesendet, das als Abwertung des gesamten Berufsstands der Lehrer\*innen verstanden werden kann. Durch diese Umsetzung des Glaubens an die Bildbarkeit in einer Berufsausbildung wird gelebt, dass jede Person eine gute Lehrer\*in werden kann. In der Öffentlichwirksamkeit impliziert dies, dass es ein Beruf ist, den jede Person ausüben kann.

An dieser Stelle sei auch betont, dass die Ausbildung zur Lehrkraft eine Berufsausbildung ist. Die Ausbildung von Lehrkräften ist vom schulischen Kontext abzugrenzen, wo der Umgang mit der Heterogenität der Schüler\*innen ein wichtiger Teil ist. Die Ausbildung zu einer Lehrkraft ist auch abzugrenzen von einem grundsätzlichen Recht auf Bildung. Es sollte jede Person die Möglichkeit haben, Lehrer\*in werden zu können. Das bedeutet nicht, dass jede Person ein Recht darauf hat, Lehrer\*in zu werden. Es sollte deshalb über die Frage hinausgegangen werden, ob die Ausbildung aus allen angehenden Lehrer\*innen eine

gute Lehrkraft machen kann. Stattdessen sollte hinterfragt werden, ob die Ausbildung es soll.

## Berücksichtigen von Eingangsvoraussetzungen

Eine Möglichkeit wäre, Eingangsvoraussetzungen vor der Ausbildung zu berücksichtigen und die Ausbildung durch Selektionsverfahren zu beschränken. Mayr (2012) schlägt vor Ausbildungsinteressierte mit Dispositionen auszuwählen, für die ein erfolgreicher Studienverlauf prognostiziert wird und für welche zu erwarten ist, dass sie den Lehrerberuf kompetent und berufszufrieden ausüben werden. Im Gegensatz zu anderen Ausbildungsfeldern wird von Mayr (2012) gezielt der Bezug zum Berufsfeld für die Auswahl angehender Lehrer\*innen betont. Dem gegenüber steht die Tradition der Auswahl auf Basis von Studierfähigkeit (vgl. Gold & Souvignier, 2005; Hell et al., 2007). Für angehende Lehrer\*innen ist Studierfähigkeit allerdings nicht ausreichend, da die Ausbildung weltweit Praxisanteile enthält (Darling-Hammond & Lieberman, 2012), und dadurch Anforderungen und Risiken des Berufs bereits Teil der Ausbildung werden (Gold & Roth, 1993). Studien zu Lehramtsstudienenerfolg untermauern dies: Sie zeigen, dass berufsrelevante Dispositionen bereits zum Erfolg im Lehramtsstudium beitragen (z. B. Gesundheits- und Erholungsverhalten: Kramer et al., 2016). Der Berufsfeldbezug ermöglicht es auch Selektion so zu konzipieren, dass sie für reguläre Lehramtsstudien und Quereinsteiger\*innen anwendbar ist. Trotz der vorhandenen Unterschiede in der Ausbildung, haben alle Wege in den Lehrerberuf den Berufsfeldbezug gemeinsam. Selektionsverfahren sind in vielen Berufsfeldern etabliert und werden auch für viele Studienrichtungen eingesetzt (für eine Übersicht: Kuncel et al., 2001; Schuler & Hell, 2008). Im amerikanischen Raum werden Selektionsverfahren z. B. vor dem Berufseinstieg verwendet, um die Öffentlichkeit vor inkompetenten Lehrer\*innen zu schützen (D'Agostino & Powers, 2009). In Österreich sind Selektionsverfahren für Lehramtsstudien bereits gesetzlich verankert; seit 2007 für Pädagogische Hochschulen (Hochschulzulassungsverordnung 2007, Novelle 2013, § 3) und seit 2016 für alle Lehramtsstudien (Universitätsgesetz 2002, § 63, Abs. 12; Novelle 2013). In diesen Gesetzen wird auch der Berufsfeldbezug betont. Längsschnittliche Studien aus Österreich zu Selektionsverfahren von Lehramtsstudien zeigen, dass günstigere

Eignungsvoraussetzungen prognostisch für Lehramtsstudienerfolg sind, sowohl für theoretische als auch praktische Teile des Studiums (Koschmieder, 2018; Krammer, 2017; Schulz-Kolland, Krammer, Rotensteiner & Weitlaner, 2014).

Selektionsverfahren werden aber auch hinterfragt. Ein starker Kritikpunkt bleibt, dass es keine Einigkeit in der Definition einer guten Lehrkraft gibt. Der Lehrkraft kommt eine zentrale Rolle für den Lernerfolg von Schüler\*innen zu (Hattie, 2009), aber dies beantwortet nicht die Frage was eine gute Lehrkraft ist. Selbst wenn darüber Einigkeit herrschen würde, bleibt es zu hinterfragen, ob diese Disposition bereits vor Beginn eines Lehramtsstudiums identifiziert werden können (Hanfstingl & Mayr, 2007). Diesem Kritikpunkt sei entgegnet, dass Selektionsverfahren nicht eine Bestenauslese sein müssen, sondern auch für eine Negativselektion verwendet werden können. Ungeachtet der Diskussion um die „gute Lehrkraft“ ist man sich leichter einig, was eine schlechte Lehrkraft ist. Welche Lehrkraft sollte lieber nicht die eigenen Kinder unterrichten? Studien zeigen beispielsweise auf, dass Lehramtsstudierende mit niedrigerer Intelligenz, schlechterem Umgang mit Belastungen und unrealistischeren Vorstellungen vom Lehrerberuf auch schlechter in den theoretischen und praktischen Teilen des Lehramtsstudiums abschneiden (Krammer et al., 2016). Als Beispiel für eine schlechte Lehrerin bzw. einen schlechten Lehrer sei deshalb eine Person angeführt, die unzureichendes Fachwissen hat, nicht mit Belastung umgehen kann und keine realistische Erwartung vom Lehrerberuf hat. Selbst kritische Stimmen zu Selektionsverfahren werden zustimmen, dass dies keine günstigen Voraussetzungen für eine Lehrkraft sind. Das Ziel von Selektionsverfahren sollte es daher sein jene Personen abzuweisen, die erwarten lassen, nur sehr schwer oder mit sehr intensivem Aufwand keine schlechte Lehrkraft zu werden.

Darüber hinaus bieten Selektionsverfahren Vorteile für die Ausbildung und den Berufsstand. Selektionsverfahren senken Drop-Out Quoten (Buckley, Letukas & Wildavsky, 2018). Dadurch können vorhandene Ressourcen der lehrerbildenden Institutionen effizient eingesetzt werden, da es nicht notwendig ist Ausbildungsplätze zu bieten für angehende Lehrer\*innen, die ihre Ausbildung nicht abschließen werden oder den Beruf nicht ergreifen werden. Dies lässt auch eine höhere Zufriedenheit bei angehenden Lehrer\*innen und Lehrerbildner\*innen erwarten. Schlussendlich tragen Selektionsverfahren auch dazu bei,

die Wertigkeit der Ausbildung und des Berufsstandes zu heben. Unter anderem wird die Botschaft gesendet: Nicht jede Person kann Lehrer\*in werden.

## Fazit

Der Ausbildung wird eine wesentliche Rolle und Verantwortung für die Entwicklung hin zur guten Lehrkraft zugeschrieben. Dieser Verantwortung sollte nachgekommen werden, auch wenn die Bildungspolitik durch erweiterte gesetzliche Rahmenbedingungen alternative Zugänge zum Lehrerberuf eröffnet. Unabhängig vom gewählten Weg in den Lehrerberuf stehen lehrerbildende Institutionen und Lehrerbildner\*innen dabei vor der Herausforderung, dass nicht alle angehende Lehrer\*innen gleich sind. Damit die Ausbildung ihrer Verantwortung nachkommen kann, wollen wir über die Frage hinausgehen, ob wir jede Person lehren können eine gute Lehrkraft zu werden und stattdessen hinterfragen, ob wir es sollen. Eine Möglichkeit wäre, Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrer\*innen zu berücksichtigen und jene Personen abzuweisen, die es erwarten lassen, nur sehr schwer oder mit sehr intensivem Aufwand keine schlechte Lehrkraft zu werden. Dem gegenüber steht „*no teacher education student is left behind*“, bedingt durch den grundsätzlichen Glauben an die Bildbarkeit, der oftmals in lehrerbildenden Institutionen vom Schulkontext in die Berufsausbildung für Lehrer\*innen übertragen wird. Es wird bei dieser Übertragung einerseits vernachlässigt, dass es dadurch in der Öffentlichkeitswirksamkeit zu einer Abwertung des Lehrerberufs kommen kann („das kann ja jede/r“). Andererseits wird dadurch erschwert, dass die Ausbildung vor allem in verkürzten Ausbildungsprogrammen ihrer Verantwortung nachkommen kann. Zusammengefasst stellen wir deshalb in den Raum, dass die Ausbildung nicht jede Person zu einer Lehrer\*in ausbilden müssen soll, genauso wie die Bildungspolitik nicht jede Person als Lehrer\*in anstellen soll.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163-192). Münster: Waxmann.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneier & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Buckley, J., Letukas, L. & Wildavsky, B. (2018). *Measuring Success: Testing, Grades, and the Future of College Admissions*. Baltimore: JHU Press.
- D'Agostino, J. V. & Powers, S. J. (2009). Predicting Teacher Performance With Test Scores and Grade Point Average: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal*, 46 (1), 146-182. <https://doi.org/10.3102/0002831208323280>
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices*. New York: Routledge.
- Flores, M. A. (2018). Tensions and Possibilities in Teacher Educators' Roles and Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 41 (1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1402984>
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit Ergebnisse aus Längsschnittdaten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 37 (4), 214-222. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.4.214>
- Gold, Y. & Roth, R. A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: The Professional Health Solution*. Londong: Falmer Press.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 48-56.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. *Educational Psychology*, 29 (7), 867-869. <https://doi.org/10.1080/01443410903415150>
- Hell, B., Trapmann, S. & Schuler, H. (2007). Eine Metaanalyse der Validität von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum [A Metaanalytic Investigation of Discipline-specific Admission Tests in German-speaking Countries]. *Empirische Pädagogik*, 21 (3), 251-270.
- Izadinia, M. (2014). Teacher Educators' Identity: A Review of Literature. *European Journal of Teacher Education*, 37 (4), 426-441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Kappler, C. (2016). Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?! – Motive der Entscheidung für de Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 31-49.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kom-

- petenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können* (S. 40-106). Berlin: DGLS.
- König, J. & Klemenz, S. (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 247-277.
- König, J. & Pflanzl, B. (2016). Is Teacher Knowledge Associated with Performance? On the Relationship between Teachers' General Pedagogical Knowledge and Instructional Quality. *European Journal of Teacher Education*, 39 (4), 419-436. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>
- Koschmieder, C. (2018). *Non-cognitive Assessment in Personnel Selection: Development of New Tests for the Admission Procedure in Teacher Education*. Karl-Franzens-Universität Graz: Dissertation.
- Kraler, C. (2015). Wer bin ich? Zur Berufsbiografie von „LehrerbilderInnen.“ *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (2), 22-32.
- Krammer, G. (2017). *Using Personality Measures for Selection Decisions: Predictive Utility and Applicants' Faking Behaviour*. University of Graz. Retrieved from <http://unipub.uni-graz.at/obvugr/hs/content/titleinfo/1952461> [23.03.2019].
- Krammer, G. & Pflanzl, B. (2015). Faking von Persönlichkeitseigenschaften bei Zulassungsverfahren für Lehramtsstudien. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 29 (3-4), 205-214. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000161>
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M. E. (2016). Realistic Job Expectations Predict Academic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341-348. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.010>
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M. E. (2017). The Psychometric Costs of Applicants' Faking: Examining Measurement Invariance and Retest Correlations Across Response Conditions. *Journal of Personality Assessment*, 99 (5), 510-523. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1285781>
- Kuncel, N. R., Hezlett, Sarah, A. & Ones, D. S. (2001). A Comprehensive Meta-analysis of the Predictive Validity of the Graduate Record Examinations: Implications for Graduate Student Selection and Performance. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 162-181.
- Livingston, K. (2014). Teacher Educators: Hidden Professionals? *European Journal of Education*, 49 (2), 218-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12074>
- Mayer, D., Mitchell, J., Santoro, N. & White, S. (2011). Teacher Educators and „Accidental“ Careers in Academe: An Australian Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37 (3), 247-260. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588011>
- Mayr, J. (2012). Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unserer Lehrerinnen und Lehrer kommt es an* (S. 38-57). Essen: Stifterverband.
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B. & Pretsch, J. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 7 (1), 5-21. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0178-3>
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M. & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 97-119.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 349-385). Münster: Waxmann.

- Schuler, H. & Hell, B. (2008). Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht. In H. Schuler (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 11-17). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz-Kolland, R., Krammer, G., Rottensteiner, E. & Weitlaner, R. (2014). Die Validität von Zulassungsverfahren – Befunde der Pädagogischen Hochschule Steiermark. *Neue @Hochschul-Zeitung*, 3, 85-88.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-Choice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6), 791-805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>

Georg Krammer, Dr., Hochschulprofessor  
für Empirische Bildungsforschung und  
angewandte Psychometrie  
an der PH Steiermark.  
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer\*innenbildung,  
Vorhersage von Studien- und Berufserfolg



[georg.krammer@phst.at](mailto:georg.krammer@phst.at)

Barbara Pflanzl, Dr., Hochschulprofessorin  
für Lehrer\*innenbildung und Professionsforschung  
an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Lehrer\*innenbildung, Klassenführung



[barbara.pflanzl@phst.at](mailto:barbara.pflanzl@phst.at)

**03**

*Yves Schafer,  
Daniela Freisler-Mühlemann  
und Catherine Bauer*

Auf dem zweiten  
Berufsweg zum Lehrberuf.  
Personale und soziale  
Ressourcen am Studienende

## Einleitung

In den letzten Jahren haben sich in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich unterschiedliche Zugänge zum Lehrberuf etabliert (Puderbach, Stein & Gehrman, 2016). In der Schweiz hat die Anzahl Studierender mit Fachmittelschulabschluss, Fach- oder Berufsmaturität besonders in Studiengängen für die Vorschul- und Primarschulstufe zugenommen. Allerdings bestehen große regionale Unterschiede. Im Studiengang Vorschul- und Primarstufe der PHBern beispielsweise beträgt der Anteil der im Sommer 2018 neu ausgebildeten Lehrpersonen ohne gymnasiale Matura knapp 40%. Schweizweit variiert dieser Anteil nach Region und Kohorte zwischen 20% und 70% (SKBF, 2018). Insgesamt zeigt die aktuelle Datenlage in der Schweiz, dass alternative Zugangswege in den Lehrberuf keine Randphänomene darstellen, sondern bedeutsame Wege in den Lehrberuf bilden.

Mit der Öffnung des Berufszugangs in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind Fragen zur professionellen Entwicklung von angehenden Lehrpersonen mit und ohne berufliche Vorbildung verbunden. Im berufsbiografischen Forschungsansatz wird die professionelle Entwicklung unter „einer stärker individualisierten, breiter kontextualisierten und zugleich lebensgeschichtlich-dynamischen“ (Terhart, 2011, S. 208) Perspektive untersucht. Demzufolge entwickelt sich Professionalität im Prozess des Lehrerinnen- und Lehrerwerdens auf der Basis von unterschiedlichen Ressourcen (Bonnet & Hericks, 2014).

Im Beitrag wird untersucht, inwiefern sich angehende Lehrpersonen auf dem ersten respektive zweiten Berufsweg am Ende des Studiums hinsichtlich personaler und sozialer Ressourcen unterscheiden. Unter zweitem Berufsweg werden angehende Lehrpersonen verstanden, die vor dem Studium eine Berufsausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) absolviert haben. Dem gegenüber wird hier der konventionelle Zugang zum Studium mit einer gymnasialen Matura als erster Berufsweg definiert.

## Ressourcen von Lehrpersonen auf dem zweiten Berufsweg

Forschungsbefunde betonen die Bedeutsamkeit personaler und sozialer Ressourcen für die erfolgreiche Bearbeitung beruflicher Anforder-

rungen, den Umgang mit Beanspruchungen, das berufliche Wohlbefinden, die Berufszufriedenheit und letztlich den Berufsverbleib (z. B. Keller-Schneider, 2010). Während sich *personale Ressourcen* auf Attribute der Person wie Berufsmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung oder berufsspezifische Kompetenzen beziehen, werden unter *sozialen Ressourcen* unterschiedliche Formen wahrgenommener sozialer Unterstützung gefasst, beispielsweise am Arbeitsplatz, an der Hochschule oder im privaten Umfeld.

Aufgrund ihrer Berufsbiografie bringen Lehrpersonen auf dem zweiten Berufsweg potenziell andere Ressourcen mit. Allerdings liegen dazu noch kaum systematische Ergebnisse vor. Thematisch nahe ist hier die internationale Forschung zu den ‚second career teachers‘, welche sich an einer breiteren Definition von zweitem Berufsweg orientiert und Hinweise bezüglich personalen und sozialen Ressourcen liefert. Einerseits verfügen Lehrpersonen auf dem zweiten Berufsweg über günstige personale Ressourcen, die sich positiv auf unterschiedliche Aspekte der professionellen Entwicklung und die Berufszufriedenheit auswirken. Darunter ein größeres Bildungsinteresse, eine höhere intrinsische Motivation für den Lehrberuf sowie höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen im Vergleich zu Lehrpersonen im Erstberuf (z. B. Weinmann-Lutz, Ammann, Soom & Pfäffli, 2006; Trösch & Bauer, 2017). Zudem werden ihnen vielfältige Kompetenzen wie z. B. besonders hohe Planungs-, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten attestiert (z. B. Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). Hinsichtlich der sozialen Ressourcen sind die Befunde weniger positiv: Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass ein wahrgenommener Mangel an sozialer Unterstützung zu den zentralen Frustrationsquellen von Lehrpersonen auf dem zweiten Berufsweg zählt (Laming & Horne, 2013; Bauer, Trösch, Aksoy & Hostettler, 2016).

Wichtig ist zu erwähnen, dass Erfahrungen aus dem Vorberuf nicht nur als förderliche Ressourcen zu verstehen sind (Tigchelaar et al., 2010). Denn gefestigte Überzeugungen und etablierte Routinen können die professionelle Entwicklung beeinträchtigen, wenn sie nicht flexibel an neue Arbeitskontexte angepasst werden.

## Fragestellung und Methode

Aufgrund der aktuellen Forschungslage wird nicht erkennbar, inwiefern sich angehende Lehrpersonen auf dem ersten respektive zweiten Berufsweg am Ende der Ausbildung in ihren personalen und sozialen Ressourcen unterscheiden. Diese Frage wird im vorliegenden Beitrag untersucht.

Die *Stichprobe* setzt sich aus 196 Studierenden der PHBern im Studiengang Primar- und Vorschulstufe kurz vor Studienabschluss zusammen, die im Rahmen der Studie „Bereit für die Praxis?“ befragt wurden. Dabei fallen 157 Studierende in die Kategorie des ersten und 39 Studierende in diejenige des zweiten Berufswegs. 70 Studierende der Gesamtstichprobe sind durch andere Zugänge zum Studium gelangt (Fachmittel-, Wirtschaftsmittel-, (Fach-)Hochschulen etc.) und werden im Beitrag nicht berücksichtigt.

Die 157 Studierenden mit gymnasialer Matura sind zwischen 21 und 40 Jahre alt ( $M=23.5$  Jahre). Die 39 Studierenden im Zweitberuf sind zwischen 23 und 42 Jahre alt ( $M=27$  Jahre). Alle Studierenden haben die identische Lehramtsausbildung absolviert.

Als personale Ressourcen werden die Berufsmotivation, die Kompetenzeinschätzungen und die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung berücksichtigt. Die sozialen Ressourcen beziehen sich auf die wahrgenommene soziale Unterstützung von Dozierenden, Studierenden sowie aus dem privaten Umfeld. Zur Erfassung der *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* wurde die Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) mit einem vierstufigen Antwortformat eingesetzt. Die Erfassung der *Berufsmotivation* respektive der *Kompetenzeinschätzungen* erfolgte über selbstentwickelte Skalen, welche über ein siebenstufiges Antwortformat verfügen. Erstere erfasst sechs Berufsmotivations-Faktoren. Die Zweite erfasst zwölf Kompetenz-Faktoren. Die *wahrgenommene soziale Unterstützung von Dozierenden, Studierenden sowie aus dem privaten Umfeld* wurde mit der Skala von Hirschi und Freund (2014) erfasst und verfügt über ein vierstufiges Antwortformat. Alle Skalen wurden explorativ und konfirmatorisch auf ihre Faktorstruktur geprüft. Die interne Konsistenz der resultierenden Faktorskalen weist ein akzeptables Cronbach Alpha von .66 oder höher auf (Tabelle 1, Spalten 5 und 6).

## Ergebnisse

Im ersten Teil werden die erfassten personalen und sozialen Ressourcen beschrieben. Im zweiten Teil werden Unterschiede in diesen Ressourcen zwischen Lehrpersonen auf dem ersten respektive zweiten Berufsweg mittels T-Tests für unabhängige Stichproben geprüft.

Insgesamt weisen die befragten Lehrpersonen bei einem Skalenmittelwert von 4 positive Werte in der Einschätzung ihrer Kompetenzen auf (Tabelle 1, Spalten 3 und 4). Auch in der Berufsmotivation (Skalenmittelwert=4), der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Skalenmittelwert=2.5) und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (Skalenmittelwert=2.5) weisen die angehenden Lehrpersonen Werte im positiven Wertebereich auf. Somit verfügen die befragten Lehrpersonen am Ende des Studiums durchschnittlich über hohe bis sehr hohe personale und soziale Ressourcen.

Auffällig ist, dass die intrinsischen Berufsmotivationsfaktoren wie *Kinder und Jugendliche, Freies Schaffen* und *Freude an Fach und Unterricht* sehr hohe Mittelwerte aufweisen ( $M > 5.84$ ), während die extrinsischen Faktoren wie *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* ( $M = 4.78$ ) sowie *Sicherheit und Freizeit* ( $M = 4.36$ ) als deutlich weniger wichtig eingestuft werden. Ferner geben alle Befragten an, den Lehrberuf nicht als *Verlegenheits- oder Zwischenlösung* ergriffen zu haben ( $M = 2.22$ ). Die *wahrgenommene Unterstützung von Dozierenden* liegt bei einem Skalenmittelwert von 2.5 im positiven Wertebereich ( $M = 2.67$ ), fällt aber deutlich tiefer aus als die *wahrgenommene Unterstützung der Studierenden* ( $M = 3.51$ ) sowie *aus dem privaten Umfeld* ( $M = 3.66$ ).

Die Ergebnisse der T-Tests für unabhängige Stichproben (Tabelle 1, Spalten 7-13) zeigen, dass sich die angehenden Lehrpersonen auf dem ersten bzw. zweiten Berufsweg weder in den *Kompetenzeinschätzungen*, in der *Berufsmotivation*, in der *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* noch in der *wahrgenommenen sozialer Unterstützung* signifikant unterscheiden. Ausnahmen bilden zwei Befunde: Lehrpersonen auf dem zweiten Berufsweg geben signifikant weniger an, den Lehrberuf als *Verlegenheits- oder Zwischenlösung* gewählt zu haben. Allerdings ist dieser Aspekt auch für die Lehrpersonen mit gymnasialer Matura tief ausgeprägt. Zudem werden die *Dozierenden* als signifikant weniger *unterstützend* wahrgenommen. Insgesamt zeigt die Analyse, dass sich die befragten Lehrpersonen auf dem ersten und zweiten Berufs-

weg nicht maßgeblich in den erhobenen personalen und sozialen Ressourcen unterscheiden.

**Tab. 1** Kennwerte der Skalen der personalen und sozialen Ressourcen und T-Tests für unabhängige Stichproben

<b>Personale Ressourcen</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>I</b>	<b>α</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
		Total					EB (n=157)		ZB (n=39)		t-tests		
<i>Kompetenzeinschätzungen</i>													
<b>1</b>	Berufsreflexion	196	5.51	0.82	3	.74	5.50	0.82	5.55	0.81	.299	194	n.s.
<b>2</b>	Unterrichtsplanung	196	5.46	0.70	5	.78	5.47	0.66	5.39	0.83	-.603	194	n.s.
<b>3</b>	Zusammenarbeit Schulleitung	196	5.45	1.22	2	.94	5.46	1.17	5.42	1.40	-.148	194	n.s.
<b>4</b>	Klassenführung	195	5.42	0.78	4	.79	5.41	0.80	5.47	0.71	.458	193	n.s.
<b>5</b>	Begleitung und Beratung	196	5.42	0.79	3	.68	5.41	0.72	5.45	1.02	.224	47.8-	n.s.
<b>6</b>	Unterrichtsdurchführung	196	5.42	0.66	5	.74	5.42	0.66	5.42	0.67	.001	194	n.s.
<b>7</b>	Unterrichtsreflexion	196	5.38	0.76	3	.66	5.38	0.78	5.38	0.71	-.060	194	n.s.
<b>8</b>	Zusammenarbeit Kollegium	196	5.36	0.92	4	.87	5.32	0.93	5.52	0.89	1.191	194	n.s.
<b>9</b>	Diagnostik und Beurteilung	196	5.09	0.86	4	.81	5.11	0.84	5.02	0.93	-.560	194	n.s.
<b>10</b>	Administration und Organisation	196	4.79	1.17	3	.86	4.75	1.16	4.95	1.24	.969	194	n.s.
<b>11</b>	Zusammenarbeit Fachpersonen und Schulentwicklung	196	4.76	1.07	3	.73	4.75	1.07	4.81	1.09	.348	194	n.s.
<b>12</b>	Zusammenarbeit Eltern	196	4.44	1.18	4	.87	4.36	1.15	4.76	1.27	1.863	194	.064+

Fortsetzung auf nächster Seite →

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>I</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		Total					EB (n=157)		ZB (n=39)		t-tests		
<b>Berufsmotivation</b>													
<b>13</b>	Kinder und Jugendliche	192	6.28	0.75	3	.73	6.29	0.76	6.24	0.71	-.374	190	n.s.
<b>14</b>	Freies Schaffen	192	6.04	0.81	3	.72	6.02	0.80	6.13	0.84	.732	190	n.s.
<b>15</b>	Freude an Fach und Unterricht	192	5.84	0.86	3	.67	5.87	0.86	5.74	0.86	-.868	190	n.s.
<b>16</b>	Vereinbarkeit Familie und Beruf	192	4.78	1.25	3	.70	4.83	1.23	4.59	1.36	-1.088	190	n.s.
<b>17</b>	Sicherheit und Freizeit	192	4.36	1.37	3	.75	4.33	1.38	4.49	1.35	.623	190	n.s.
<b>18</b>	Verlegenheits-, Zwischenlösung	192	2.22	1.52	2	.73	2.40	1.61	1.54	0.80	-4.724	123.9-	.000***

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>I</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		Total					EB (n=157)		ZB (n=39)		t-tests		
<b>19</b>	Lehrer-Selbstwirksamkeitserw.	194	3.22	.30	10	.72	3.23	.30	3.19	0.33	-.891	192	n.s.

**Soziale**

**Ressourcen**

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>I</i>	$\alpha$	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		Total					EB (n=157)		ZB (n=39)		t-tests		
<b>Soziale Unterstützung</b>													
<b>20</b>	Soz. Unt. Dozierende	196	2.67	.61	4	.84	2.72	0.59	2.50	0.65	-1.999	194	.047*
<b>21</b>	Soz. Unt. Studierende	196	3.51	.57	4	.92	3.48	0.59	3.62	0.49	1.296	194	n.s.
<b>22</b>	Soz. Unt. privates Umfeld	196	3.66	.51	4	.86	3.65	0.52	3.69	0.46	.364	194	n.s.

Anmerkungen: *I* = Anzahl Items;  $\alpha$  = Cronbach Alpha; EB = Erster Berufsweg; ZB = Zweiter Berufsweg; - = Varianzen sind in den Untersuchungsgruppen nicht gleich (Levene-Test); *p* = Signifikanzniveau: +<.1, \*<.05, \*\*<.01, \*\*\*<.001

## Diskussion und Ausblick

Die befragten angehenden Lehrpersonen verfügen am Ende des Studiums insgesamt über hohe personale und soziale Ressourcen.

Weiter lässt sich festhalten, dass sich angehende Lehrpersonen auf dem ersten und zweiten Berufsweg in wichtigen personalen und sozialen Ressourcen wie erworbenen Kompetenzen, Berufsmotivation, Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und wahrgenommener sozialer Unterstützung am Ende der Lehramtsausbildung nicht maßgeblich unterscheiden. Das ist insofern bemerkenswert, als die untersuchten Ressourcen in unterschiedlichen personalen und sozialen Aspekten und somit breit erfasst wurden. Das daraus gewonnene Gesamtbild macht die Ergebnisse auch für die Praxis relevant.

Für die Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den erfassten Ressourcen um Selbsteinschätzungen handelt und teilweise selbst entwickelte Skalen verwendet wurden. Die Ergebnisse beziehen sich auf unterschiedlich große Untersuchungsgruppen innerhalb einer verhältnismäßig kleinen Stichprobe einer pädagogischen Hochschule in der Schweiz. Diese können folglich nicht generalisiert werden. Zudem sind durch die Selbstauskunft keine Aussagen über die effektive Performanz der Lehrpersonen möglich. Der Erhebungszeitpunkt am Ende des Studiums lässt die Fragen über den anschließenden Berufseinstieg respektive -verbleib sowie über allfällige Anfangsunterschiede bei Ausbildungsbeginn offen.

Trotz diesen Einschränkungen liefern die Ergebnisse wichtige Hinweise auf der Systemebene die darauf hindeuten, dass die Ausbildung mögliche Unterschiede in den personalen und sozialen Ressourcen zwischen den unterschiedlichen Zugängen zum Lehrberuf zumindest nicht verstärkt – sondern im Gegenteil – allenfalls eher nivelliert. Aufgrund der Befunde kann argumentiert werden, dass sich ein Einschluss von Personen mit unterschiedlichen Zugangsberechtigungen nicht nachteilig auf die personalen und sozialen Ressourcen am Ende des Studiums auszuwirken scheint.

Insgesamt betrachtet stellen die Ergebnisse die in der Literatur vorzufindende Unterteilung in Erst- und Zweitberufslehrpersonen in Frage. Denn diese scheinen – zumindest bei identischer Ausbildung – vergleichbare Startbedingungen für die Berufsausübung zu haben. Die Frage bleibt allerdings offen, ob das auch für die weiteren Zugänge zum Lehrberuf gilt und wie sich Lehrpersonen mit unterschiedlichen Berufszugängen in der Praxis beruflich entwickeln.

## Literatur

- Bauer, C., Trösch, L., Aksoy, D. & Hostettler, U. (2016). Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 123-143.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3 (1), 3-13.
- Hirschi, A. & Freund, P. A. (2014). Career Engagement: Investigating Intraindividual Predictors of Weekly Fluctuations in Proactive Career Behaviors. *Career Development Quarterly*, 62 (1), 5-20.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Laming, M. M. & Horne, M. (2013). Career Change Teachers: Pragmatic Choice or a Vocation Postponed? *Teachers and Teaching*, 19 (3), 326-343.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 5-30.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). *Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr)*. Elektronisches Testarchiv des Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID).
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, 202-224.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a Pedagogy for Educating Second-career Teachers. *Educational Research Review*, 5 (2), 164-183.
- Trösch, L. & Bauer, C. (2017). Second Career Teachers: Job Satisfaction, Job Stress, and the Role of Self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398.
- Weinmann-Lutz, B., Ammann, T., Soom, S. & Pfäffli, Y. (2006). *Jetzt noch studieren... Berufswechsel und Studium bei Erwachsenen am Beispiel angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster u. a.: Waxmann.

Yves Schafer, Dr. des.,  
Wiss. Mitarbeiter und Dozent an der PHBern.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen



[yves.schafer@phbern.ch](mailto:yves.schafer@phbern.ch)

Daniela Freisler-Mühlemann, Prof. Dr.,  
Leiterin Schwerpunktprogramm F & E an der PHBern.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Lehrer\*innenbildung, Hochschulforschung,  
Berufsbiografische Professionsforschung



[daniela.freisler@phbern.ch](mailto:daniela.freisler@phbern.ch)

Catherine Bauer, Dr. phil,  
Forschungsbeauftragte an der PHBern.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen,  
Quereinstieg



[catherine.bauer@phbern.ch](mailto:catherine.bauer@phbern.ch)

**04**

*Inka Engel  
und Miriam Voigt*

Der prognostizierte Lehrermangel führt schon jetzt zu einer immer größer werdenden Konkurrenz der Schulen um gut ausgebildete Lehrer\*innen (Klemm & Zorn, 2017). Immer häufiger wird daher auf Quereinsteiger\*innen zurückgegriffen (Böhmman, 2011). Der Beitrag geht den Fragen nach, welche Kompetenzen Quereinsteiger\*innen mitbringen könnten, im Sinne der Lehrerprofessionalität sollten und wie der Prozess der Personalauswahl von Quereinsteiger\*innen aufgrund des wachsenden Wettbewerbs optimiert werden kann. Ausgangspunkt der Überlegungen ist das EPIK-Modell, welches die Domänen der Lehrerprofessionalität beschreibt. Auf dessen Basis wird eine beispielhafte Personalrekrutierung abgeleitet, welche sich den Methoden aus dem betrieblichen Personalmanagement bedient.

## EPIK – ein Modell der Lehrerprofessionalität

Zugrundeliegende Kompetenzen der Lehrerprofessionalität werden bspw. in der Arbeitsgemeinschaft Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK) verdeutlicht. Fünf Domänen der Professionalität von Lehrer\*innen werden in diesem Modell genannt: die Reflexions- und Diskursfähigkeit, das Professionsbewusstsein, das Personal Mastery, die Differenzfähigkeit und die Kollegialität (Herzog-Punzenberger, 2012). Alle Domänen werden aus der Perspektive des Subjekts und der Struktur erläutert. Die Reflexions- und Diskursfähigkeit fokussiert das Teilen von Können und Wissen. Selbstbeobachtung, ermöglicht durch soziale Kompetenz und Distanz zum eigenen Unterricht, sowie Reflexion- und Kommunikationskompetenz im Gespräch mit schulischen und außerschulischen Akteuren, werden unter dieser Domäne gefasst. Das Professionsbewusstsein meint die eigene Wahrnehmung als Expert\*in. Eine selbstbewusste, aber auch selbstkritische, Vertretung der eigenen Professionalität nach Außen und die Wahrnehmung des eigenen Gestaltungsbereichs sowie -spielraums, zeigen sich auf der Seite des Subjekts. Die Seite der Struktur fokussiert eine professionsbewusstseinsfördernde Organisation, Möglichkeiten der weiteren Qualifikation wie auch offene Karrierewege. Personal Mastery, die Kraft der individuellen Könnerschaft, zielt auf den situationsgerechten und wirksamen Einsatz des Könnens und Wissens der Lehrperson. Entsprechende Strukturen ermöglichen dabei den dazu notwendigen eigenen Weg zu finden, eine offene Fehlerkultur zu för-

dern und Lernen zu ermöglichen. Differenzfähigkeit, beschrieben als den Umgang mit kleinen aber auch großen Unterschieden, meint die Umsetzung von maßgeschneiderten individuellen Lernförderungen. Dazu gehört zum einen das Wissen über unterschiedliche Lern-, Integrations- und Kommunikationsfähigkeiten der Schülerschaft, zum anderen eine entsprechende Beobachtungskompetenz und vor allem Einfühlungsvermögen. Diversity muss entsprechend als Ressource anerkannt und Heterogenität von struktureller Seite moderiert werden. Die Domäne der Kollegialität umfasst eine erfolgreiche Zusammenarbeit, die Bildung einer professionellen Community in Schulen und mit außerschulischen Partnern. Auf Seite des Subjekts bedarf es dazu einer entsprechenden Offenheit und sozialer Kompetenz, auf Seiten der Struktur die Schaffung der Voraussetzung einer produktiven Kooperation durch entsprechende Räumlichkeiten, Zeit und Kontinuität (Schratz, Paseka & Schrittmesser, 2011; Schrittmesser, 2013).

Lehrerprofessionalität und die dazu notwendigen Kompetenzen sind entsprechend geprägt von wissenschaftlichen Kenntnissen, Praxiserfahrung sowie Routine und Habitualisierung der entsprechenden Tätigkeiten im Berufsalltag. Der Bedarf nach einer doppelten Professionalität, welche einen wissenschaftlich-reflexiven und einen pädagogisch-praktischen Habitus beinhaltet (Helsper, 2001), verdeutlicht mögliche Defizite die Quereinsteiger\*innen aufweisen könnten. Diese haben zwar häufig einen fachspezifischen Hintergrund, und damit einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus, meist jedoch keine pädagogische Ausbildung und werden, wenn sie das Referendariat nicht regulär durchlaufen haben, aktuell häufig im Schnellverfahren defizitär auf den Lehrberuf vorbereitet (Schmoll, 17.08.2018).

## Eine optimale Personalrekrutierung

Die aktuelle Entwicklung der Schullandschaft fokussiert immer mehr die Eigenverantwortung jeder einzelnen Schule und führt zu einer individuellen Profilbildung der Schulen. Ebenso treten die Schulen angesichts des Lehrermangels in einen immer stärkeren Wettbewerb untereinander (Klemm & Zorn, 2017). Folglich benötigen die Schulen für eine gelungene Schulentwicklung passende Lehrer\*innen, die diese Profilbildung durch ihre Kompetenzen mitentwickeln. Zusätzlich zu den EPIK-Kompetenzen kommen profilbildende Fähigkeiten wie Flexi-

ibilität, Kreativität, Digitalisierungskompetenzen oder Reflexionsfähigkeit hinzu (Schmid, Winkler & Gruber, 2016). Auch betriebswirtschaftliche Fähigkeiten wie Interdisziplinarität, Networkingkompetenzen oder Innovationsfähigkeit spielen aufgrund der beschriebenen Veränderungen eine immer größere Rolle (Voigt & Engel, 2018). Über diese Kompetenzen verfügen vor allem Quereinsteiger\*innen, die zuvor einen Beruf in der freien Wirtschaft ausgeübt haben (Brandstädter, Schleiting & Sonntag, 2018). Neben den beschriebenen Kompetenzen im EPIK-Modell sind es diese betriebswirtschaftlichen Kompetenzen, die für die Schulleitung durch einen strukturierten Auswahlprozess zu eruieren sind, um die passenden Kandidat\*innen für das individuelle Schulprofil ausfindig zu machen.

Der Rekrutierungsprozess in der Wirtschaft ist wesentlich aufwendiger gestaltet. Daher lohnt es sich, einen genaueren Blick in diese Verfahren zu werfen. Zunächst einmal müssen potenziell passende Quereinsteiger\*innen auf die Schule aufmerksam werden. Daher ist es ratsam, dass Schulen in ihre Außendarstellung investieren. In der Wirtschaft spricht man von Employer Branding: die Entwicklung einer eigenen Arbeitgebermarke. Damit ist es möglich, sich von anderen Mitbewerbern positiv abzuheben (Schuhmacher & Geschwill, 2009). Jede Schule ist einzigartig und es gilt „genau diese Punkte zu identifizieren, seine Identität als Arbeitgeber zu entdecken und diese nach außen zu kommunizieren. Und zwar nicht anhand austauschbarer Worthüllen und Slogans, sondern anhand echter und praktischer Beispiele“ (Knabenreich 2015, S. 6). Es können zur Darstellung des Profils bspw. authentische Fotos oder Erfahrungsberichte von Lehrer\*innen eingesetzt werden. Zum anderen kann eine eigene Karriere-Website auf der Schulhomepage eingerichtet werden, auf der die Interessent\*innen einen Überblick über vakante Stellen, Weiterbildungsmöglichkeiten und sonstige Vorzüge der Schule erhalten. Diese Website ist als eine Art Arbeitgeber-Visitenkarte zu sehen und gerade Quereinsteiger\*innen aus der Wirtschaft sind es gewohnt, sich über die Homepages potenziell interessanter Arbeitgeber zu informieren. Die Bedarfsmeldungen auf der österreichischen Plattform „GetYourTeacher“ (BMBWF, 2018) bzw. die Stellenanzeigen auf der Karriere-Website der Schulhomepage sollten nicht nur die individuellen Anforderungen an die zukünftigen Lehrkräfte, sondern auch die Vorzüge der jeweiligen Schule herausstellen. Es gilt sich als attraktive Schule und damit potenzieller Arbeitgeber vorzustellen (Kanning, 2017).

Geht man den gedachten Rekrutierungsprozess weiter, kommt es nach einer erfolgreichen Vorauswahl geeigneter Bewerber\*innen zu persönlichen Auswahlgesprächen. Wie bereits beschrieben, können Quereinsteiger\*innen für den Lehrberuf interessante, vor allem in der freien Wirtschaft erworbene, Kompetenzen aufweisen. Diese, wie auch die pädagogische Eignung im Rahmen der beschriebenen EPIK-Domänen der Lehrerprofessionalität, gilt es, in strukturierten Interviews herauszuarbeiten. Diese sind durch ein einheitliches und systematisches Vorgehen gekennzeichnet. Mit den Kompetenzfeldern des EPIK-Modells als objektive Kriterien können dabei alle Bewerber\*innen anhand eines einheitlichen Bewertungs- bzw. Beobachtungsbogens miteinander verglichen werden (Achouri, 2011; Kanning & Staufienbiel, 2012). In den Interviews bietet es sich an, konkrete situationsorientierte Fallbeispiele zu konstruieren oder mit Videoanalysen zu arbeiten. Dabei kann die Reaktion auf einen gezeigten Ausschnitt einer eher turbulenten Unterrichtsstunde und vorgetragene Verbesserungsvorschläge der Bewerber\*innen Aufschluss über vorhandene Kompetenzen geben. Erkennen diese eine fehlende Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts? Wie konstruktiv üben sie Kritik am gesehenen Unterricht und entsprechen die Verbesserungsvorschläge dem Teamgeist des Schulprofils? Wie offen zeigen sie sich gegenüber dem Einfordern von Hilfe, bei dem im Video gezeigten allein unlösbaren Problem? Beschreiben sie dadurch zugleich ihre eigene Reflexions- und Diskursfähigkeit?

Es wäre auch denkbar, die engere Auswahl der Bewerber\*innen eine Hospitationsunterrichtsstunde an der eigenen Schule durchführen zu lassen. Diese könnte ähnlich eines Assessment Centers, wie es in der Wirtschaft eingesetzt wird, als Arbeitssimulation unter geschulter Beobachtung stattfinden (Achouri, 2011). Es könnten der Umgang mit Schüler\*innen, didaktische und methodische Kompetenzen, das Personal Mastery sowie die Differenzfähigkeit beobachtet werden. Die geeignetsten Bewerber\*innen bekommen dabei ein Unterrichtsthema in einer bestimmten Klasse vorgegeben. Die Klasse sollte authentisch aus dem Schulalltag gewählt sein und keine perfekte Musterklasse darstellen, um die Fähigkeiten der Bewerber\*innen tatsächlich einschätzen zu können und diesen zugleich die Möglichkeit zu geben, den Schulalltag und das Schüler\*innenklientel kennenzulernen. Die Unterrichtsstunde wird vorab von den Bewerber\*innen selbstständig theoretisch als auch praktisch vorbereitet. Eine ausführliche didakti-

sche sowie methodische Planung und ein Verlaufsplan wird der Jury, welche aus einem Vertreter bzw. einer Vertreterin der Schulleitung, des Kollegiums und der Schülerschaft gebildet wird, vor der Stunde vorgelegt. Die Jury beobachtet die Bewerber\*innen während des Unterrichts und macht sich entsprechende Notizen anhand des strukturierten Beobachtungs- und Bewertungsbogens. Dabei dienen die EPIK Domänen erneut als objektive Kriterien, ergänzt von weiteren möglichen individuellen Kompetenzen. Eine anschließende Besprechung der Stunde, in welcher die Bewerber\*innen ihre Stunde selbst bewerten, ermöglicht einen Einblick in die Reflexions- und Diskursfähigkeit sowie das Professionsbewusstsein. Gerade die Perspektive der gemischten Jury ermöglicht dabei einen vielschichtigen Eindruck und den Einbezug mehrerer Beteiligter am Bewerbungsprozess.

## Resümee

Die Veränderungen in der Schullandschaft hinsichtlich der individuellen Schulentwicklung und des Lehrermangels bedürfen neuer Methoden der Personalrekrutierung. Besonders Quereinsteiger\*innen können, mit ihren in der Wirtschaft erworbenen Kompetenzen, neue notwendige Impulse für die aktuelle Entwicklung der Schulautonomie bringen. Wie in diesem Artikel deutlich wird, können dabei Impulse aus dem betrieblichen Personalmanagement aufgenommen und mit den Anforderungen der Kompetenzmodelle der Lehrerprofessionalität sinnvoll miteinander verbunden werden.

## Literatur

- Achouri, C. (2011). *Human Resources Management*. Wiesbaden: Gabler.
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2018). *Schritt für Schritt zur neuen Lehrkraft. Ein anwendungsorientierter Leitfaden für Schulleitungen*. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/spe/leitfaden\\_ausw\\_1k.pdf?6eiq65](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/spe/leitfaden_ausw_1k.pdf?6eiq65) [01.03.2018].
- Böhmman, M. (2011). *Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.
- Brandstädter, S., Schleiting, Y. & Sonntag, K. (2018). Interdisziplinäre Kompetenz in der Wirtschaft. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 72 (1), 35-43.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 1 (3), 7-15.

- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2*. Graz: Leykam.
- Kanning, U. P. (2017). *Personalmarketing, Employer Branding und Mitarbeiterbindung*. Heidelberg: Springer.
- Kanning U.P. & Staufenbiel, T. (2012). *Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2017). Demographische Entwicklung adé. Bertelsmann-Stiftung. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/demographische-rendite-ade/> [08.12.2018].
- Knabenreich, H. (2015). Karriere-Websites: Auf einen Blick, mit einem Klick. In Alpha-jump GmbH (Hrsg.), *Kompodium Personalgewinnung* (S. 6-9). Koblenz.
- Schmid, K., Winkler, B. & Gruber, B. (2016). Skills for the Future. IBW-Forschungsbericht. Verfügbar unter <https://www.ibw.at/bibliothek/id/269/> [10.12.2018].
- Schmoll, H. (17.08.2018). In sieben Tagen zum Lehrer. *Frankfurter Allgemeine*. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/bildung-in-berlin-in-sieben-tagen-zum-lehrer-15743043.html> [06.12.2018].
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken: Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.
- Schrittmesser, I. (2013). Organisation der Lehrerbildung in Österreich: Modelle und Empfehlungen. In Österreichischer Wissenschaftsrat (Hrsg.), *Lehren Lernen – die Zukunft der Lehrerbildung*, Tagungsband des Österreichischen Wissenschaftsrats 2012 (S. 115-130). Verfügbar unter Schuhmacher, F. & Geschwill, R. (2009). *Employer Branding*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Voigt, M. & Engel, I. (2018). Wie viel und welche unternehmerischen Kompetenzen brauchen Lehrkräfte und Schulleitungen? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1-21. Verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt\\_engel\\_bwpat35.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt_engel_bwpat35.pdf) [13.12.2018].

Inka Engel, Dr.,  
Transferstelle der Universität Koblenz-Landau.  
Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung,  
Qualitätsentwicklung in der Lehrer\*innenausbildung

[transferstelle@uni-koblenz-landau.de](mailto:transferstelle@uni-koblenz-landau.de)



Miriam Voigt, Dr.,  
Leiterin regionale Entwicklungsstrategie  
an der Universität Koblenz-Landau.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Regional- und Schulentwicklung, Entrepreneurship

[mvoigt@uni-koblenz-landau.de](mailto:mvoigt@uni-koblenz-landau.de)



05

*Alfred Riedl*

Theorie-Praxis-Verzahnung  
in einem Masterstudium  
mit Referendariat.  
Professionalisierung von  
Quereinsteiger\*innen

## Lehrer\*innenmangel – Sonderprogramme als (k)eine Alternative?!

Berufliche Schulen sehen sich seit Jahrzehnten mit einem erheblichen Lehrer\*innenmangel besonders in technischen Fachrichtungen konfrontiert. Ebenso lange sind als ergänzende Alternativen der grundständigen Lehrerbildung sog. Sonderprogramme feststellbar. Diese zielen zumeist auf Absolvent\*innen von Fachhochschulen und Universitäten als Quereinsteiger\*innen ab, die a) ein Referendariat absolvieren oder b) Seiteneinsteiger\*innen (überwiegend Universitäts-Ingenieur\*innen auch mit Berufserfahrung), welche direkt in den Schuldienst einmünden und parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit nachqualifiziert werden. Eine bislang offene Frage ist, ob und wie bei derartigen Maßnahmen eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte zur Vorbereitung auf die Herausforderungen des Lehralltags gelingen kann. Denn selbst in einem grundständigen beruflichen Lehramtsstudium können die sich stellenden Ansprüche in fachlicher, erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht mit hinreichend vorhandenen schulpraktischen Erfahrungsräumen nicht immer vollumfänglich eingelöst werden (Tenberg, 2015, S. 482). Vor dem Hintergrund der skizzierten Sondermaßnahmen, mit deutlich geringeren strukturellen und institutionellen Möglichkeiten sowie zeitlichen Ressourcen für Lehre, Lernen und Prüfungen, verschärfen sich diese Feststellungen einmal mehr (ebd.). Statt immer neue spontane Sondermaßnahmen aufzulegen, erscheint es zielführend, an systematischen Lösungsansätzen als konsistente Ergänzung der grundständigen Studienangebote zu arbeiten. In diesem Zuge wurden an der TU München (TUM) die Studienangebote Bachelor und Master of Education für berufliche Schulen um zwei weitere Varianten in den Mangelfächern Metall- bzw. Elektro- und Informationstechnik erweitert.

Variante 1) wird seit dem Wintersemester 2015/16 in Kooperation zwischen TUM und der Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) Landshut für den dort angebotenen Bachelor-Studiengang Ingenieurpädagogik mit Elektro- und Informationstechnik sowie Metalltechnik umgesetzt (Dollinger & Riedl 2018). Die Studierenden absolvieren an der HAW Landshut ein Bachelor-Studium und münden anschließend in ein Masterstudium an der TUM. Um hier einen

möglichst nahtlosen Übergang zu gewährleisten wurden die Studienstrukturen beider Hochschulen eng abgestimmt. Variante 2) bezieht sich auf den an der TUM School of Education neu konzipierten und im Wintersemester 2016/17 gestarteten Masterstudiengang „Berufliche Bildung Integriert“. Der Masterstudiengang adressiert eine weitere Zielgruppe: Personen, die über einen fachwissenschaftlichen Bachelorabschluss (Universität oder HAW) verfügen, wird über einen abgestimmten Zugang der Weg zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen eröffnet. Grundidee des integrativen Ansatzes ist es, durch enge Abstimmungen eine Verkürzung der Ausbildungsdauer von Masterstudium und Vorbereitungsdienst auf insgesamt drei Jahre zu erreichen und so die Attraktivität eines technischen Lehramtsstudiums für Ingenieure zu steigern (über den grundständigen Studiengang und dort nachzuholenden Studieninhalten wären es ca. fünf Jahre, Riedl Kronsfoth, Gentner, Häusler & Gruber, 2018, S. 78). Zudem sind hier die Studierenden ab Beginn des zweiten Jahres gleichzeitig Studienreferendare im Vorbereitungsdienst und erhalten Anwärterbezüge. Der qualitative Anspruch an eine Lehrerbildung in integrierter Form führt dazu, dass dieser neue Masterstudiengang die in der Lehrerbildung bisher weitgehend voneinander getrennte universitäre und postuniversitäre Phase (Vorbereitungsdienst) stärker miteinander verknüpft und die Ausbildungsinhalte der beiden Phasen konsequent aufeinander bezieht.

## Entwicklungs- und Abstimmungsprozess des Konzepts

Der Masterstudiengang „Berufliche Bildung Integriert“ basiert auf einer engen und intensiven Abstimmung zwischen der TUM School of Education und dem Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern. Das zuständige Staatsministerium für Unterricht und Kultus als Rechtsaufsicht war durchgängig eingebunden. Die große Herausforderung für die enge Verzahnung zweier bisher nicht in dieser konsequenten Form kooperierender Bildungspartner in einem gemeinsamen Lehrerbildungsprogramm zeigte sich zunächst darin, zwei Einrichtungen der Lehrer\*innenbildung – samt deren unterschiedlichen Systemlogiken und Organisationen, rechtlichen Rahmenbedingungen und operativen Arbeitsweisen – so eng

miteinander zu verschränken, dass die unterschiedlichen Expertisen synergetisch in einem Ansatz verschmelzen. Die Herausforderungen werden u. a. daran deutlich, dass das universitäre System formal einer Semester- und ECTS-Logik folgt, während dem Studienseminar eine Schuljahreslogik zu Grunde liegt. Hinzu kommen jeweils unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen. Dies gilt zum einen für die Prüfungs- und Studienordnungen und Studiengangsatzenungen der TUM und zum anderen für die Vorgaben der Lehramtsprüfungsordnung (LPO II) und der Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen (ZALB).

Als rechtliche Hürde erwies sich zunächst, dass Studierende, die im dritten Semester als Lehramtsanwärter\*innen vereidigt und als Beamte auf Widerruf ernannt werden sollen, noch nicht über den erforderlichen universitären Masterabschluss verfügen und diesen erst in Kombination mit dem Zweiten Staatsexamen am Ende des gesamten Ausbildungsganges erwerben. Diese Frage konnte für den Masterstudiengang Berufliche Bildung Integriert – entsprechend Artikel 19a des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes (BayLBG) – über den Modellversuchsstatus gelöst werden. Diese Darstellungen zeigen, dass hier eine sehr offene und lösungsorientierte Grundhaltung aller beteiligten Partner sowie die Bereitschaft der Einstellungsbehörde vorlag, so dass trotz komplexer formaler Herausforderungen und umfangreichen Entwicklungsprozessen eine inhaltlich-qualitative und zugleich rechtlich tragfähige Lösung gefunden wurde. Prämisse des Studiengangs „Master Berufliche Bildung Integriert“ war und ist eine qualitativ hochwertige Ausbildung trotz verkürzter Ausbildungsdauer. Dies ist nur dann möglich, wenn die in der Lehrkräftebildung universitäre und postuniversitäre Phase (Vorbereitungsdienst) eng miteinander verknüpft sind, Synergien konsequent genutzt und Redundanzen vermieden werden. Den organisatorischen Rahmen dafür bilden regelmäßig stattfindende und dauerhaft eingerichtete Thementage mit dazwischenliegenden Erarbeitungsphasen. Aktuell arbeiten insgesamt 21 Lehrende der TUM und acht Seminarlehrkräfte sowie drei Seminarvorstände in phasenübergreifend besetzten Teams zusammen und machen so ihre Expertise wechselseitig nutzbar. Auf einer Homepage mit geschütztem Bereich für alle Lehrenden und konzeptionell Beteiligten sind alle Informationen zum Studiengang einschließlich der konkreten Modul-inhalte von TUM und Vorbereitungsdienst dokumentiert und die in den Lehrveranstaltungen verwendeten Materialien hinterlegt. Die

Weiterentwicklung des Studiengangs wird kontinuierlich von einem Organisationsteam begleitet und aktiv koordiniert. Das Team umfasst Mitglieder aus Universität sowie Studienseminar und arbeitet eng mit den Verantwortlichen an der TUM School of Education, dem Studienseminar und dem Ministerium zusammen. Hierfür ist – wie auch für die alltägliche Arbeit – ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität, das auf die zentralen Aspekte des Lehrberufs ausgerichtet ist, unabdingbar. Dies äußert sich u. a. darin, dass sich alle Beteiligten einer ‚gemeinsamen Sprache‘ bedienen, um begriffliche Uneindeutigkeit und Missverständnisse zu vermeiden. Hierfür wurde ein Glossar geschaffen, in dem pädagogische und didaktische Terminologien einschließlich der Merkmale von Unterrichtsqualität konkretisiert sind.

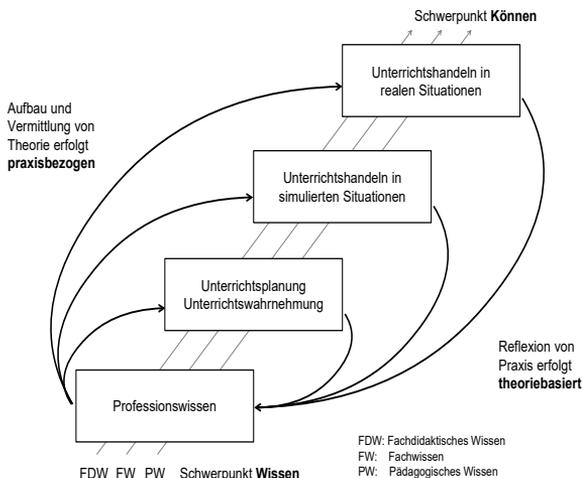
## Das Konzept des Integrierten Masterstudiengangs

Aktuell werden jährlich jeweils 24 Studienplätze mit etwa hälftiger Verteilung auf Elektro- und Metalltechnik vorgehalten. Die Zulassung der Bewerber\*innen erfolgt über ein Eignungsverfahren (Riedl et al. 2018, S. 81). Um im dritten Semester in den Vorbereitungsdienst eintreten zu können, ist neben dem Bachelorabschluss ein zur beruflichen Fachrichtung passender Berufsabschluss oder alternativ der Nachweis über 48 Wochen einschlägiger Berufspraxis notwendig. In den ersten beiden Semestern erfolgt ein Vollzeitstudium an der TUM, in dem auch ein Schulpraktikum mit fünfzehn Praktikumstagen enthalten ist. Dabei werden die Grundlagen für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst gelegt. Ab dem dritten Semester sind insgesamt acht Seminarschulen im Großraum München – jeweils zwei pro Fachrichtung und Unterrichtsfach – für den Vorbereitungsdienst zuständig. Die Ausbildungsanteile verlagern sich im weiteren Verlauf zunehmend auf das Studienseminar (schulpraktische Phase). Über die gesamte Dauer werden die Studierenden jedoch von Lehrenden beider Lernorte begleitet. Das integrierte Lehrerbildungskonzept gliedert sich inhaltlich in vier thematische Einheiten: (1) Erziehungswissenschaften, (2) Fachdidaktik in der beruflichen Fachrichtung, (3) Unterrichtsfach Mathematik oder Physik einschließlich Fachdidaktik und (4) Schulpraxis. Um die angestrebte Verzahnung zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten umzusetzen, werden die Module von den jeweiligen Modulanbietern beider Lernorte eng miteinander abgestimmt

bzw. gemeinsam entwickelt und durchgeführt. Es sind Module enthalten, die in alleiniger Verantwortung der TUM liegen, Module die gemeinsam ausgebracht werden und Module, die vom Studienseminar verantwortet und durchgeführt werden (Riedl, Schindler & Moser, 2016). Die Ausbildungsinhalte sind dabei so abgestimmt, dass der zu erbringende Workload pro Semester mit ca. 30 ECTS den Bologna-Vorgaben entspricht (ebd., S. 80).

## Kompetenzentwicklungsmodell des Integrierten Masterstudiengangs

Dem Studiengang liegt ein Kompetenzentwicklungsmodell zugrunde (siehe Abbildung 1), bei dem die enge Verschränkung von Theorie und Praxis im Mittelpunkt steht. Angehende Lehrkräfte werden schrittweise und ausgehend von einem fundierten Professionswissen über Wahrnehmung und Planung von Unterricht sowie Unterrichtshandeln in simulierten Umgebungen zum realen Unterricht an den Schulen hingeführt. In diesem Gesamtprozess ist der konsequente Rückbezug auf das Professionswissen als theoretische Wissensbasis zentrales Merkmal. In jeder Phase erfolgt so eine reflexive Verknüpfung von Professionswissen mit Erfahrungswissen (Riedl et al. 2018, S. 83ff).



**Abb. 1** Kompetenzentwicklungsmodell: Theorie und Praxis eng verzahnt

Zentrale Prämisse ist, den Erklärungswert erziehungswissenschaftlicher Theorien für das unterrichtsbezogene Handeln einer Lehrkraft durchgängig heranzuziehen. Dies impliziert, dass auch während der Ausbildung an den Seminarschulen ein Rückgriff auf das universitär erworbene Professionswissen erfolgt. Den Seminarlehrkräften kommt in ihrer Rolle und Funktion dabei eine besondere Bedeutung zu, da sie in der Seminausbildung nicht nur auf ein konkretes Unterrichtshandeln hinwirken, sondern auch auf wissenschaftlichem Niveau gemeinsam mit den angehenden Lehrkräften reflektieren. In der universitären Lehre ist es hingegen zwingend, Theorien und Konzepte entsprechend deren Relevanz für die spätere praktische Tätigkeit an beruflichen Schulen auszuwählen. Nur durch diesen wechselseitigen Bezug kann es absehbar gelingen, wissenschaftliche (Schwerpunkt Wissen) und praktische Inhalte (Schwerpunkt Können) synergetisch und anwendungsbezogen in die Lehramtsprofessionalisierung einzubringen.

## Fazit und Ausblick

Obwohl die Bedeutsamkeit einer phasenübergreifenden Kooperation in der Lehrerbildung evident erscheint, existieren in Deutschland bisher keine systematischen, phasenintegrativen Kooperationen mit der hier beschriebenen Konsequenz und Reichweite. Somit lässt sich für den Masterstudiengang „Berufliche Bildung Integriert“ ein erster Schritt in Richtung neuer Wege in der Lehrerbildung an beruflichen Schulen feststellen. Der Ansatz zeigt, dass gemeinsame, von Universität, Studienseminar und Ministerium getragene Konzepte, trotz aufwändiger und intensiver Abstimmungsprozesse, möglich sind. Die ersten Erfahrungen deuten zudem an, dass eine geteilte Verantwortung für die berufliche Lehrerbildung erhebliche Synergieeffekte generiert und sämtliche Lehrerbildungspartner ihre Expertisen und besonderen Stärken auch weiterhin in den Professionalisierungsprozess einbringen können. Der Ansatz erscheint aus qualitativer Sicht für die Professionalisierung von Lehrkräften – möglicherweise nicht nur im Kontext von Quereinsteiger\*innen – als zukunftsweisend.

## Literatur

- Dollinger, S. & Riedl, A. (2018) Studiengang Bachelor Ingenieurpädagogik – Kooperation der Hochschule Landshut mit der Technischen Universität München zur Nachwuchskräftesicherung. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6 (2), 55-71. Verfügbar unter [www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/view/130/138](http://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/view/130/138) [23.04.2019].
- Riedl, A., Kronsfoth, K., Gentner, R., Häusler, J. & Gruber, M. (2018) Masterstudien- gang mit integriertem Vorbereitungsdienst in der Metall- und Elektrotechnik – Berufliche Lehrerbildung phasenübergreifend gestalten. *Journal of Technical Edu- cation (JOTED)*, 6 (2), 73-89. Verfügbar unter [www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/view/131/0](http://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/view/131/0) [23.03.2019].
- Riedl, A., Schindler, C. & Moser, E. (2016). Master Berufliche Bildung Integriert – Pha- senübergreifende Lehrerbildung für Metall- und Elektrotechnik. *Die berufsbilden- de Schule*, 68 (10), 345-350.
- Tenberg, R. (2015). „Stiefkinder“ des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen“ zu deren Implemen- tierung. *ZBW (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik)*, 111 (4), 481-501.

Alfred Riedl, Dr., Professor für Berufspädagogik  
an der School of Education,  
Technische Universität München.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Technische berufliche Bildung,  
Lehrer\*innenbildungsforschung



[riedl@tum.de](mailto:riedl@tum.de)

06

*Daniela Caspari*

Der Q-Master an der  
Freien Universität Berlin:  
ein Konzept für einen  
individuelle(re)n Weg  
in den Lehrberuf

Angesichts des Mangels an Lehramtsabsolvent\*innen insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern ergab sich im Rahmen des von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projektes K2teach an der Freien Universität die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2015 einen Studiengang MA of Education mit dem Profil Quereinstieg (kurz: Q-Master) zu entwickeln. Dieser Studiengang wurde vom Land Berlin als Modellversuch genehmigt. Inzwischen hat die 3. Kohorte ihr Studium aufgenommen. Im November 2018 wurde der Modellversuch von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Rahmen der „Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“ unter Punkt 3.2 („strukturelle Rahmenbedingen“) eingeordnet, das heißt, der Studienabschluss wird auch von anderen Bundesländern anerkannt, sofern dort Bedarf besteht. Der Q-Master wird momentan für die Fächer Informatik, Mathematik, Physik, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Deutsch und Geschichte (die beiden letzteren nur als Zweitfach) angeboten.

Mit dem Q-Master können nun auch solche Bewerber\*innen in den MA immatrikuliert werden, die nicht über die in Berlin geforderten Eingangsvoraussetzungen für den Studiengang MA of Education für Gymnasium und Integrierte Sekundarschule verfügen: 90 Leistungspunkte (LP) im 1. Fach, 60 LP im 2. Fach und 30 LP in Erziehungswissenschaften und beiden Fachdidaktiken. Bislang mussten Bewerber\*innen trotz großzügiger Anrechnungsregelungen zumeist in den Bachelor-Studiengang (BA) immatrikuliert werden, um die fehlenden Leistungen zu erwerben. Da die Anrechnungen für die BA-Leistungen auf der Basis der BA-Ordnungen der Freien Universität (FU) erfolgen, führt dies nicht selten dazu, dass die Studierenden nur einen Teil ihrer fachwissenschaftlichen Vorleistungen anerkannt bekommen und sich ihr Studium dadurch weiter verlängert.

## Rahmenbedingungen und Ziele

Beim Q-Master handelt es sich um ein Qualifizierungsangebot für Lehramtsinteressent\*innen, die den Studienabschluss MA of Education erwerben möchten, aber nicht die oben genannten Voraussetzungen für die Immatrikulation erfüllen. Als „Blaupause“ wurde die Studienstruktur des Berliner MA of Education-Studiums (inkl. Praxissemester)

vorgegeben (vgl. Amtsblatt, 2016), auch werden die Anforderungen der KMK-Standards für die Lehrer\*innenbildung und die des Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes eingehalten. Die Flexibilität in der Studiengestaltung im Q-Master beschränkt sich daher im Wesentlichen auf den Bereich der Fachwissenschaften, d. h. auf insg. 35 LP während des Studiums und 15 LP für die Masterarbeit (insg. 50 LP).

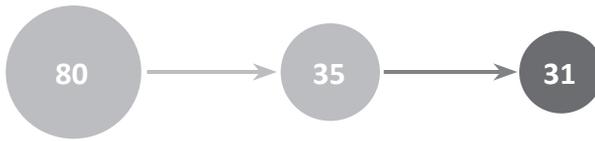
Damit diese Leistungen innerhalb des zweijährigen Masterstudiums erfüllt werden können, wurden als Zugangsvoraussetzungen ein Hochschulabschluss in einem Magister-, Diplom- oder Einfach- bzw. Monobachelorstudiengang festgelegt. Insgesamt müssen in diesem und ggf. weiteren Studiengängen insg. 110 LP in lehramtsrelevanten Fachwissenschaften in beiden Fächern erbracht worden sein, davon mindestens 20 LP im 2. Fach (vgl. Amtsblatt, 2018). Außer dieser im Vergleich zum Regel-Masterstudiengang deutlich flexibleren Zugangsregelung in den Fachwissenschaften werden von den Studierenden keine Studienleistungen in Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik erwartet. Dafür verfügen sie über – i. d. R. ausgedehnte – Praxiserfahrungen in pädagogischen Feldern. Darüber hinaus wird die Flexibilität im Vergleich zu Student\*innen, die sich wegen fehlender Vorleistungen in den BA immatrikulieren müssen, dadurch erhöht, dass bei der Anrechnung der Studienleistungen für die Zulassung die KMK-Standards als Maßstab dienen und nicht die mitunter doch sehr spezifisch ausgerichteten BA-Module der FU.

Zielgruppe sind Absolvent\*innen, die im Rahmen der o.g. Studiengänge idealerweise 90 LP in ihrem ersten Fach und 20 LP in einem zweiten Studienfach erworben haben, z. B. 20 LP Mathematik oder Informatik im Rahmen eines Physik-Monobachelor-Studiums. Mit den für die Fachwissenschaften zur Verfügung stehenden insg. 50 LP absolvieren sie im Rahmen des Q-Masterstudiums das 2. Fach sowie die vorgesehenen Module in Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung. Student\*innen der geisteswissenschaftlichen Fächer und Geschichte verfügen i. d. R. über quantitativ ausgewogenere Leistungen in beiden Fächern.

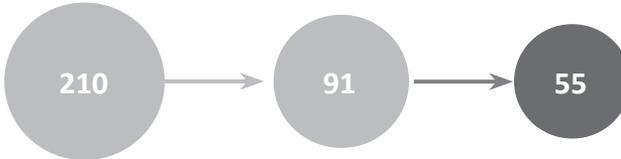
## Akzeptanz des Q-Masterstudiengangs

Obwohl der Q-Master 2016 erst vier Wochen vor Bewerbungsschluss eingerichtet wurde, stieß er direkt auf großes Interesse, das sich in den beiden folgenden Jahren weiter vergrößert hat.

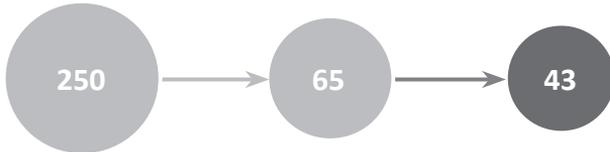
Kohorte 1: Beginn WS 2016/2017



Kohorte 2: Beginn WS 2017/2018



Kohorte 3: Beginn WS 2018/2019



Interessierte\*      Bewerbungen      Zulassungen

\* Kontaktaufnahme zum Q-Master-Team per Mail von Januar bis August

**Abb. 1** Entwicklung der Kohorten

Dabei verteilen sich die Studierenden wie folgt auf die Fächer:

Kohorte 1, Kohorte 2 und Kohorte 3 (n = 129)

Zweitfach		Eng	Frz	Info	Ita	Ma	Ph	Spa	Deu	Ge	Σ
Erstfach											
Englisch		-	1	3	-	-	-	5	18	10	37
Französisch		-	-	-	1	-	-	-	6	3	10
Informatik		-	-	-	-	16	1	-	-	-	17
Italienisch		1	2	-	-	-	-	1	4	2	10
Mathematik		1	-	17	-	-	7	-	-	1	26
Physik		-	-	-	-	16	-	-	-	-	16
Spanisch		-	1	-	-	-	1	-	5	6	13
Σ		2	4	20	1	32	9	6	33	22	129

**Abb. 2** Gewählte Fächerkombinationen

Bislang, d. h. fünf Semester nach Einrichtung des Studiengangs, haben 16 Student\*innen der 1. Kohorte den Q-Master erfolgreich abgeschlossen, die 2. Kohorte hat gerade das Praxissemester, die 3. Kohorte das 1. Semester beendet. Aus der 1. Kohorte haben sieben Studierende das Studium vorzeitig abgebrochen. Zwei Studierende, einer aus der 1. und einer aus der 2. Kohorte, haben sich dabei für das berufsbegleitende Referendariat (Quereinstiegsprogramm der Senatsverwaltung) entschieden, wobei der zweite jedoch in den Q-Master zurückgekehrt ist. Dass noch nicht alle Studierenden der 1. Kohorte ihr Studium in Regelstudienzeit beendet haben, liegt vor allem daran, dass die meisten parallel zum Studium für ihren Lebensunterhalt arbeiten müssen und häufig Kinder haben.

## Erfahrungen mit dem Q-Master

### Anzahl der Zulassungen

Die hohe „Schwundquote“ zwischen der Anzahl der Interessent\*innen und der der Immatrikulierten ergibt sich daraus, dass viele nicht über die passenden Abschlüsse verfügen. In den MINT-Fächern erfüllen i. d. R. nur Studierende aus Diplom- oder reinen Mono-Bachelorstudiengängen die Voraussetzungen, nicht jedoch z. B. Absolvent\*innen der Ingenieurwissenschaften, der Geowissenschaften oder der Meteorologie. In den sprachlichen Fächern gibt es häufig Anfragen aus Kombi- oder 2-Fach-Bachelor-Studiengängen, die jedoch laut Zugangssatzung ausgeschlossen sind. Absolvent\*innen der Übersetzungswissenschaft haben i. d. R. nicht genügend philologische Anteile absolviert.

### Motivation

Aus den Eingangsbefragungen wird deutlich, dass sich die Berufswahlmotivation der Q-Master-Student\*innen nicht von denen der Regel-Lehramtsstudent\*innen unterscheidet. Viele verfügen bereits über pädagogische Erfahrung und wünschen sich das für den Lehrberuf notwendige Professionswissen. Die meisten erhoffen sich eine fundierte Ausbildung, insb. in Form von Grundlagenwissen in den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken. Studierende, die parallel bereits in der Schule tätig sind, erhoffen sich dagegen oft anwendungsbezogenes Wissen und praxisbezogenen Erfahrungsaustausch.

## Zufriedenheit

Die Zwischenfeedbacks und die Abschlussbefragung zeigen, dass die Student\*innen mit dem Q-Master durchwegs zufrieden bis sehr zufrieden sind. Sie schätzen die Möglichkeit, in überschaubarer Zeit einen anerkannten Hochschulabschluss sowie eine fundierte Vorbereitung auf das Referendariat zu erhalten. Dabei heben sie das Praxissemester hervor, in dem sie die im Vergleich zum berufsbegleitenden Referendariat eine komplexitätsreduzierte Form von Praxiserfahrung erleben. Sie schätzen die kombinierte Begleitung aus Schule und Hochschule und erleben das im Q-Master erworbene Wissen als hilfreich für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht.

## Beratung

Der Q-Master ist ein extrem beratungsintensiver Studiengang. Bereits die Sichtung und Anrechnung der mitgebrachten Studienleistungen ist sehr zeitaufwändig, insbesondere bei ausländischen Studienabschlüssen. Dasselbe gilt für die Erstellung der individuellen Studienverlaufspläne. Zusätzlich erhalten alle Studierenden am Ende des 2. Semesters eine Zwischen- und vor Studienende eine Abschlussberatung. Dadurch stellen wir sicher, dass trotz der individualisierten Verlaufspläne alle für den Abschluss notwendigen Leistungen erbracht werden.

## Fazit und Ausblick

Trotz des hohen Aufwandes, den wir im weiteren Projektverlauf noch stärker zu reduzieren suchen, ist der Q-Master ein Gewinn: Ein Gewinn für die Student\*innen, die ihre Dankbarkeit für diese Qualifizierungsmöglichkeit oft deutlich äußern. Er ist aber auch ein Gewinn für die Freie Universität, die dadurch gerade in Mangelfächern die Zahl der Lehramtsstudent\*innen erhöhen konnte, und für die Berliner Schule, weil nur der kleinere Teil der Q-Master-Student\*innen für den von ihnen angebotenen Quereinstieg in Frage gekommen wäre. Darüber hinaus bietet der Q-Master ein Konzept, wie man den zunehmend individualisierten Lebensläufen von Lehramtsinteressent\*innen besser gerecht werden kann, ohne Abstriche an der Qualität der Ausbildung zu machen (vgl. hierzu auch Caspari, 2018 sowie das Positions-

papier der GFD, 2018). Die abschließende Evaluation des Q-Masters steht zwar noch aus, aber er scheint so viel Potenzial zu besitzen, dass wir in der 2. Projektphase die Einrichtung eines Q-Masters für Absolvent\*innen mit einem Kombi-Bachelor-Abschluss planen.

## Literatur

- Amtsblatt der Freien Universität (2016). Studien- und Prüfungsordnung der Freien Universität Berlin für den Masterstudiengang für ein Lehramt an Gymnasien mit dem Profil Quereinstieg. Verfügbar unter <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2016/ab342016.pdf> [07.08.2019].
- Amtsblatt der Freien Universität (2018). Zugangssatzung der Freien Universität Berlin für den Masterstudiengang für ein Lehramt an Gymnasien mit dem Profil Quereinstieg. Verfügbar unter <https://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2018/ab222018.pdf> [15.03.2019].
- Caspari, D. (2018). Zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen – Überlegungen im Kontext von Quer- und Seiteneinstieg. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen. Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 32-42). Tübingen: Narr.
- Gesellschaft für Fachdidaktiken (GFD) (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*. Verfügbar unter <http://www.fachdidaktik.org/veroeffentlichungen/positionspapiere-der-gfd> [15.03.2019].

### Weitere Informationen zum Q-Master finden Sie unter:

- <https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/foerderphase1/tp4/index.html> [07.08.2019]  
<https://www.fu-berlin.de/sites/dse/master/qmaster/index.html> [15.03.2019]



Daniela Caspari, Dr., Prof.  
 für Didaktik der Romanischen Sprachen  
 an der Freien Universität Berlin.  
 Arbeitsschwerpunkte:  
 Lehrer\*innenforschung,  
 kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht,  
 Literaturdidaktik

[caspari@zedat.fu-berlin.de](mailto:caspari@zedat.fu-berlin.de)



**07**

*Michelle Proyer,  
Gertraud Kremsner  
und Alexander Schmoelz*

Lehrende mit Fluchterfahrung:  
Berufseinstieg in Österreich

## Einleitung

Dieser Beitrag präsentiert Perspektiven auf eine Sonderform des Quereinstiegs: Den (Wieder-)Einstieg von geflüchteten Lehrkräften in das österreichische Schulsystem. Wir präsentieren eine Zertifizierungsmaßnahme, die eingerichtet wurde, um Personen mit Fluchthintergrund den (Wieder-)Einstieg in den Lehrberuf zu ebnet, nachdem diese in ihren Herkunftsländern bereits als Lehrkräfte tätig waren. Der direkte Weg in das Berufsfeld Sekundarstufe bleibt ihnen aber zunächst verwehrt: Dies ist insbesondere der international eher unüblichen verpflichtenden Kombination von zwei Unterrichtsfächern sowie dem Nachweis eines pädagogischen Anteils im Lehramtsstudium geschuldet. Das Studium des 2. Unterrichtsfaches sowie der pädagogische Anteil sind dementsprechend in Österreich nachzuholen.

Um diese Sonderform des Quereinstiegs zu skizzieren, werden die vorhandenen Qualifikationen von Lehrpersonen mit Fluchthintergrund erläutert und eine gezielte und bedarfsorientierte Maßnahme zur Qualifizierung bzw. Requalifizierung dargestellt, die dazu beitragen soll, Personalbedarf im Berufsfeld Schule zu bedienen. Zuerst wird die Qualifizierungsmaßnahme selbst vorgestellt; danach werden Erfahrungen im Zusammenhang mit den praktischen Ausbildungsanteilen erläutert, die im Verlauf mehrerer Interviews mit einigen Teilnehmenden erhoben wurden. Abschließend werden erste Bemerkungen zum Berufseinstieg umrissen und mit Bezug auf offene Fragen kontextualisiert.

## Der Zertifikatskurs und die Zielgruppe

Angestoßen durch eine Anfrage des UNHCR Österreich an die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien am Beginn des Jahres 2016, wurde die Situation von jenen Personen erhoben, die vor ihrer Flucht nach Österreich als Lehrer\*innen für Kinder und Jugendliche ab 10 Jahren gearbeitet hatten. Die Nachforschungen, die sich aufgrund mangelnder Informationen über die Zielgruppe durchaus als herausfordernd gestalteten, ergaben, dass Personen, die in Syrien und anderen Herkunftsländern als Lehrer\*innen gearbeitet hatten, kein Lehramtsstudium vorweisen konnten, welches mit jenem in Österreich vergleichbar ist. Die meisten Personen, mit denen Kon-

takt über Einrichtungen der Flüchtlingshilfe aufgenommen werden konnte, wiesen zwar eine fach einschlägige akademische Ausbildung auf, jedoch in nur einem Unterrichtsfach. Für ein vollwertiges Lehramt in Österreich allerdings sind zwei Fächer und eine pädagogische Ausbildung vorzuweisen. Einige der identifizierten Personen, deren Bildungsbiografien erhoben und für die regelmäßige Vernetzungstreffen angeboten wurden, hatten bereits versucht, im österreichischen Schulsystem anzudocken – leider aber ohne Erfolg. Die Aufnahme des regulären Studiums zum Zweck des Nachholens des pädagogischen Teils wie auch des 2. Unterrichtsfaches blieb der Zielgruppe mehrheitlich ebenfalls verwehrt: der Bezug der Mindestsicherung verfällt, wenn ein ordentliches Studium aufgenommen wird. Die Ergebnisse der Ersterhebungen und eine Vernetzung mit der Schulbehörde führten schließlich zur Erkenntnis, dass die Ermöglichung einer pädagogischen Ausbildung den Zugang zum Arbeitsmarkt nachhaltig erleichtern und über die Anstellung als Lehrperson mittels Sondervertrag der Zugang zum Studium des zweiten Faches ermöglicht werden könnte. Parallel zu diesen Erhebungen wurde eine Förderung beim Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) eingebracht, die es ermöglichte, im Jahr 2017 eine bedarfsorientierte Bildungsmaßnahme in Form eines Zertifikatskurses (in Folge ZEKU) am Postgraduate Center der Universität Wien mit dem Namen „Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ einzurichten<sup>1</sup>. Dieser Kurs zielt darauf ab, die Zielgruppe pädagogisch zu qualifizieren. Um dies zu erreichen, wurde im Jahre 2017 ein Curriculum erstellt, das den pädagogischen Anteilen des österreichischen Lehramts fast zur Gänze gleicht (vgl. Universität Wien, 2014 & 2017), um die direkte Anrechnung zu ermöglichen, jedoch zudem auf die Zielgruppe spezifisch einzugehen vermag. Im Rahmen von insgesamt 40 ECTS werden den Kursteilnehmenden theoretische Inhalte (30 ECTS) vermittelt und ein 250-stündiges Praktikum (10 ECTS) absolviert. Die Praktika werden in Abstimmung mit der Wiener Bildungsdirektion und in enger Zusammenarbeit mit dem ihr zugeordneten Projekt CORE<sup>2</sup> an Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen absolviert. Jeder Teilnehmende wird von einer/m Mentor\*in begleitet und das Praktikum an einem Standort über den Verlauf eines ganzen

1 <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/>

2 <https://www.refugees.wien>

Schuljahres absolviert, um einen Einblick in die gesamten administrativen Abläufe eines vollständigen Turnus zu gewinnen. Zur Teilnahme am Kurs konnten sich Personen bewerben, welche die folgenden Kriterien erfüllten:

- Sprachkompetenz auf einem Niveau von mindestens B2.2
- Nachweis über die Anerkennung eines BA/BSc in einem Fach, das an österreichischen Schulen unterrichtet wird
- Unterrichtserfahrung
- Aufrechter Asylstatus oder subsidiärer Schutz

Interessierte mussten sich einem 3-stufigen und durchaus herausfordernden Aufnahmeverfahren unterziehen. Bei beiden bislang durchgeführten Kursdurchgängen kamen etwa 40 Personen in die engere Auswahl für die Aufnahme, im Verfahren selbst qualifizierten sich jeweils 23 Personen. Der Kurs ging im September 2017 in die erste Runde und wurde im Juni 2018 von allen 23 Personen aus fünf Ländern (Syrien, Irak, Iran, Tschetschenien, Tadschikistan) trotz hoher inhaltlicher Anforderungen erfolgreich absolviert. Der zweite Durchgang konnte durch Spenden finanziert werden und im Oktober 2018 starten. Die Teilnehmenden des zweiten Durchganges stammen vorwiegend aus Syrien und je eine Person aus dem Irak, Iran und Tibet. Das vorab absolvierte Fach ist in den meisten Fällen eine lebende Fremdsprache oder eines aus dem naturwissenschaftlichen Bereich.

Die Teilnehmenden des vorgestellten ZEKU sind also Quereinsteigende in sehr spezifischer Hinsicht: Obwohl sie alle bereits Lehrer\*innen sind (bzw. waren) und über mitunter jahrzehntelange Berufserfahrung verfügen, gelten sie im österreichischen Schulkontext dennoch als unzureichend ausgebildet und bedürfen der (Re-)Qualifizierung. Quereinsteiger\*innen sind sie aber auch dadurch, dass sie im österreichischen Schulsystem und seinen Spezifika nicht sozialisiert wurden und dieses erst kennenlernen müssen. Auf dieses durchaus herausfordernde Spannungsfeld wird in weiterer Folge fokussiert.

## Herausforderungen im begleiteten (Wieder-)Einstieg

Zentrales Element des ZEKU ist es, die während der drei Praktika (Orientierungs-, Unterrichts- und Schulpraktikum) gemachten Erfahrungen im Verlauf der theoretischen Seminare zu reflektieren. Aus dieser

Reflexion ergeben sich Einblicke in die Perspektive von vorab lehrerfahrenen Quereinsteiger\*innen. Beispielsweise angeführt werden kann dies am ersten Feedback zum Orientierungspraktikum, das beide Kursdurchgänge teilen: Viele sind der Meinung, dass das Geschehen einen chaotischen Eindruck auf sie mache, da die Schüler\*innen oft unaufmerksam zu sein scheinen, sich miteinander unterhalten oder auf andere Weise die Lehrperson ‚stören‘ und sich mit ihren Handys beschäftigen. Viele der Teilnehmenden kommen aus autoritär arrangierten Schulsystemen, in welchen sich Lehrpersonen durch hohes Wissen auszeichnen und deren Aufgabe es ist, innerhalb eines streng vorgegebenen zeitlichen Rahmens festgelegte Inhalte – zumeist in Form von Frontalunterricht – zu vermitteln.

Die Kompetenz der an österreichischen Schulen tätigen Lehrpersonen wurde anfangs von einem Großteil der Gruppe im Vergleich zu jenen im Herkunftsland als niedriger und die vermittelten Lehrinhalte (v. a. in den Mittelschulen) als einfacher eingestuft. Gleichzeitig wurden die beobachtete Methodenvielfalt, die gute technische Ausstattung und die Möglichkeit, Aktivitäten auch außerhalb des Schulgebäudes in Form von Exkursionen anzubieten, als besonders positiv hervorgehoben. Weiters schien es für die Praktikant\*innen besonders in den Mittelschulen umgehend klar, dass Lehrpersonen in Österreich weit mehr Aufgaben zu erfüllen hatten als ‚nur‘ zu unterrichten. Administrative Aufgaben und auch die psycho-soziale Begleitung der Schüler\*innen war in vielen der Herkunftsländern ausschließlich die Aufgabe von spezialisiertem Personal; vielfach hatten die Teilnehmenden trotz mehrjähriger Lehrerfahrung wenig bis gar keine Elterngespräche geführt. Ein wichtiges Moment war jenes, an dem die Teilnehmenden erkannten, dass sie einen wichtigen Beitrag im Schulalltag leisten konnten (v. a. durch sprachliche Vermittlung bei Elterngesprächen). Besonders hoben die Teilnehmenden hervor, dass ihnen vor dem Sammeln praktischer Erfahrungen in Österreich die wichtige Rolle von Kinderrechten in der Schule nicht derart bewusst gewesen war.

## Erste Bemerkungen zum Berufseinstieg

Alle Alumni des ersten Durchgangs bewarben sich im Frühjahr 2018 zur Anstellung mittels Sondervertrag bei der Bildungsdirektion. Einstellungsvoraussetzung war neben dem erfolgreichen Abschluss des

ZEKU die Vorlage von Deutschkompetenzen auf Niveau C1, welches die Teilnehmenden in einem parallel zum ZEKU laufenden und eigens für sie angebotenen Deutschkurs mit entsprechender Abschlussprüfung erwerben konnten.

Derzeit haben 12 von 23 Personen eine Anstellung im Schulbetrieb: drei arbeiten in Mittelschulen und neun Andere haben den Einstieg in die Nachmittagsbetreuung der Primarstufe geschafft; 5 Personen arbeiten mit einigen Stunden im bildungsnahen Umfeld.

Trotz der zielgerichteten und produktiven Zusammenarbeit mit der Schulbehörde und dem Arbeitsmarktservice konnte aus diversen Gründen also nur ein Bruchteil der Absolvent\*innen ins vorgesehene Berufsfeld einsteigen (Biewer & Proyer, 2018). Ein Grund für die niedrige Zahl der Anstellungen ist im Auslaufen eines Studienplans im Lehramtsstudium zu finden, wodurch dem Arbeitsmarkt überdurchschnittlich viele Absolvent\*innen zur Verfügung standen. Dementsprechend wurde für das österreichische Schulsystem voll ausgebildeten Lehrpersonen, die bereits ein 2. Unterrichtsfach studiert hatten, im Vergleich zu potenziellen Sondervertragslehrer\*innen der Vorrang gegeben. Nur zwei Absolvent\*innen haben aktuell parallel zu ihrem Berufseinstieg ein Studium aufgenommen.

## Fazit: Quereinstieg, Einstieg oder Wiedereinstieg?

Abschließend wollen wir darauf verweisen, dass im Diskurs über die Anerkennung von Qualifizierungen nur selten berücksichtigt wird, dass diese Personen mitunter sehr hohe Kompetenzen mitbringen (Smyth & Kum, 2010; Ichou et al., 2017). Dementsprechend erkennen Programme zur (Re-)Qualifizierung zumeist nicht an, dass gewisse Ausbildungsanteile schon vorhanden sind und nur noch geeigneter Einbettung bedürfen.

Im Falle der Absolvent\*innen des ZEKU stellt sich also die Frage, ob überhaupt von einem Quereinstieg im klassischen Sinne gesprochen werden kann, da es sich bei den Teilnehmenden/Absolvent\*innen um Personen handelt, die in ihren Heimatländern bereits als qualifiziert für den Lehrberuf anerkannt und tätig waren. Bezugnehmend auf die Anerkennung der formal nachgewiesenen Kompetenzen der Teilnehmenden/Alumni ist demnach die Frage zu stellen, ob ‚Quereinstieg‘ als Begriff möglicherweise durch ‚Einstieg‘ oder auch ‚Wiedereinstieg‘

in den Lehrberuf ersetzt werden sollte. Um dies auch empirisch bearbeiten und fassen zu können, wurde das EU-Projekt R/Equal<sup>3</sup> ins Leben gerufen, das sich diesen und auch darüber hinausgehenden Fragen im europäischen Kontext widmet.

## Literatur

- Biewer, G. & Proyer, M. (2018). Rückkehr in den Beruf für Sekundarstufenlehrkräfte mit Fluchthintergrund. *Erziehung und Unterricht: Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 168 (7-8), 619-624.
- Ichou, M., Goujon, A., Buber-Ennsner, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Zalak, Z. A., ... & Lutz, W. (2017). Immigrants' Educational Attainment: A Mixed Picture, but Often Higher than the Average in Their Country of Origin. *Population and Societies*, 541 (1), 1-4.
- Smyth, G. & Kum, H. (2010). ‚When They don't Use it They will Lose it': Professionals, Deprofessionalization and Reprofessionalization: the Case of Refugee Teachers in Scotland. *Journal of Refugee Studies*, 23 (4), 503-522.
- Universität Wien (2014). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Mitteilungsblatt vom 27.06.2014. Verfügbar unter [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidiert\\_Lehramt/Allgemeines\\_Curriculum\\_BA\\_Lehramt.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf) [09.02.2019].
- Universität Wien (2017): *Antrag zur Einrichtung eines Zertifikatskurses: „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“*. Curriculum des Zertifikatskurses. Verfügbar unter [https://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user\\_upload/pgc/2\\_LifeLong\\_Learning\\_Projekte/O\\_Lifelong\\_Learning\\_Projekte/Lehrerkraefte\\_mit\\_Fluchthintergrund/Downloads/Antrag\\_ZK\\_Flucht\\_Lehrerinnen.pdf](https://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/pgc/2_LifeLong_Learning_Projekte/O_Lifelong_Learning_Projekte/Lehrerkraefte_mit_Fluchthintergrund/Downloads/Antrag_ZK_Flucht_Lehrerinnen.pdf) [25.04.2019].

Michelle Proyer, Assistenzprofessorin  
für Inklusive Pädagogik,  
Universität Wien.  
Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schule,  
Intersektion Behinderung/Kultur



[michelle.proyer@univie.ac.at](mailto:michelle.proyer@univie.ac.at)

Gertraud Kreamsner, Senior Lecturer/Post Doc  
für Inklusive Pädagogik,  
Universität Wien.  
Arbeitsschwerpunkte: Dis/Ability Studies,  
Inklusive Forschung, Artikulation



[gertraud.kreamsner@univie.ac.at](mailto:gertraud.kreamsner@univie.ac.at)

Alexander Schmoelz, Dr.,  
geschäftsführender Leiter des ÖIBF  
und Lektor an der Universität Wien.  
Arbeitsschwerpunkte: Digitalen Didaktik,  
digital game-based learning



[alexander.schmoelz@univie.ac.at](mailto:alexander.schmoelz@univie.ac.at)



# STICHWORT

**08**

*Sandra Hafner*

Qualitätskonventionen  
in der Lehrer\*innenbildung.  
Quereinsteigsprogramme  
aus konventionensoziologischer Sicht

**08**

*Sandra Hafner*

Qualitätskonventionen  
in der Lehrer\*innenbildung.  
Quereinstiegsprogramme aus  
konventionensoziologischer Sicht

Die Frage, wie Lehrpersonen am besten ausgebildet werden sollen, führt immer wieder zu Diskussionen. Gerade in Situationen des erhöhten Lehrkräftebedarfs wie zurzeit erleben Quereinsteigsprogramme für berufserfahrene Personen Hochkonjunktur. Positiv beurteilt werden sie als zielführende Maßnahme zur Deckung des Lehrkräftemangels, oder weil die berufliche Praxiserfahrung von Quereinsteigenden eine wertvolle Ressource für die Ausbildung darstelle. Die Institutionen der Lehrer\*innenbildung hingegen befürchten durch die Einführung dieser Programme Niveau- und Qualitätsverluste in der Ausbildung. Für sie misst sich qualitativ hochwertige Lehrer\*innenbildung vor allem an wissenschaftlich-evidenzbasierten Kriterien, welche derzeit beispielsweise in Form kompetenztheoretischer Modelle (etwa Baumert & Kunter, 2006) als Grundlage für die Konzeption von Lehrer\*innenbildungsprogrammen dienen. Angesichts dieses Spannungsfelds erscheint die Frage nach der ‚richtigen‘ Ausbildung von Lehrpersonen und der ‚Qualität‘ von Quereinsteigsprogrammen als eine normative, für die es im Sinne eines ‚entweder-oder‘ nur *eine* zutreffende Antwort gäbe. Dieser Beitrag schlägt einen Perspektivenwechsel vor und nimmt Quereinsteigsprogramme als Kompromiss *unterschiedlicher* Vorstellungen und Zuschreibungen von Qualität in den Blick.

## Qualität als soziales Konstrukt

Aus Sicht der *Soziologie der Konventionen* oder *Économie des Conventions* (Boltanski & Thévenot, 2007; Diaz-Bone, 2018) lassen sich oben genannte Bewertungen und Befürchtungen auf verschiedene, sozial konstruierte, historisch gewachsene und gesellschaftlich etablierte Vorstellungen von ‚Qualität‘ zurückführen – sogenannte *Qualitätskonventionen* (Eymard-Duvernay, 1989). Sie sind als „Normensysteme“ (Imdorf, 2008, S. 122) zu verstehen, auf deren Basis Akteure Handlungen, Personen und Objekten unterschiedliche ‚Wertigkeit‘ oder ‚Qualität‘ zuschreiben. Diese ist somit nicht objektiv feststellbar, sondern stets sozial konstruiert. Beobachten lässt sich dies vor allem in *kritischen Momenten* (Boltanski & Thévenot, 2007). Es sind Situationen, in denen sich bisherige Vorgehensweisen als nicht mehr zielführend erweisen, hinterfragt werden, und eine (neue) Lösung ausgehandelt werden muss. Dafür müssen sich die involvierten Akteure miteinan-

der verständigen und auf eine Vorgehensweise einigen – sich also untereinander koordinieren. In diesem Prozess der *Handlungs-koordination* orientieren sie sich bei der Bewertung von Handlungen (zum Beispiel bei der Beurteilung verschiedener Lösungen des Problems), Personen und Objekten an unterschiedlichen *Qualitätskonventionen*. Jede von ihnen dient einem spezifischen *Gemeinwohl* (zum Beispiel Chancengleichheit, Konkurrenzfähigkeit oder Zusammenhalt der Gemeinschaft) und beinhaltet daher einen jeweils anderen Maßstab zur Bewertung von ‚Qualität‘.

Da meist mehrere Qualitätskonventionen als Bewertungsgrundlage zur Verfügung stehen, kommt es zu Widersprüchen und Konflikten (Diaz-Bone, 2018). Wie kann nun eine Lösung gefunden werden, bei der sich nicht nur *eine* Qualitätskonvention durchsetzt? Aus konventionensoziologischer Perspektive sind hier *Kompromisse* zentral (Boltanski & Thévenot, 2007). Sie integrieren verschiedene Qualitätskonventionen und werden durch *Kompromissobjekte* (zum Beispiel Gesetze, Curricula oder Zulassungsverfahren) stabilisiert (ebd.). Um Quereinstiegsprogramme als solchen Kompromiss entschlüsseln zu können, werden im Folgenden die verschiedenen Qualitätskonventionen am Beispiel der Lehrer\*innenbildung kurz skizziert.<sup>1</sup>

## Qualitätskonventionen in der Lehrer\*innenbildung

In der **häuslichen Qualitätskonvention** sind Bewertungsprinzipien von Bedeutung, die im häuslich-familiären Kontext hohe Relevanz besitzen: Gemeinschaft, Tradition, Erziehung und Sozialisation sowie körperlich-praktische Erfahrungen. Charakter- und Persönlichkeitsbildung, soziale Fähigkeiten und handwerkliches Tun erhalten hier hohe Wertigkeit. Wissen ist vorwiegend körpergebundenes Erfahrungswissen, vermittelt durch Vor- und Nachahmen (Meisterlehre) (Diaz-Bone, 2018). In der Diskussion um qualitativ hochwertige Lehrer\*innenbildung beruhen entsprechende Forderungen nach mehr Praxisbezug, Praxiserfahrung, *training on the job* und das Hervorheben der Bedeutsamkeit von sozialen und charakterlichen Fähigkeiten für die Berufsausübung

<sup>1</sup> Die Bedeutung der Qualitätskonventionen im Bildungsbereich wurde empirisch bereits nachgewiesen (Derouet, 1992; Imdorf, Leemann & Gonon, 2019).

als Lehrperson auf der häuslichen Qualitätskonvention. Sie genießt in der Schweiz aus historischen Gründen hohe Legitimität. Die Ausbildung von Volksschullehrpersonen erfolgte traditionell in Lehrerseminaren – einer Ausbildungsform, welche sich mit ihrem Fokus auf Gemeinschaftlichkeit, Charakterbildung und Berufspraxis (Criblez & Hofstetter, 2000) an Wertigkeiten der häuslichen Qualitätskonvention ausrichtete. Trotz erfolgter Tertiarisierung der Lehrer\*innenbildung bleibt sie im öffentlichen Diskurs bis heute ein relevanter Bezugspunkt und äußert sich wiederholt in Forderungen nach mehr ‚Praxis‘. Unterstützung erhalten solche Positionen von Vertreter\*innen des dualen Berufsbildungsmodells, welches mit seinem traditionell hohen berufspraktischen Anteil ebenfalls Wertigkeiten der häuslichen Qualitätskonvention betont. Ihre traditionell hohe Bedeutung sowohl im Lehrer\*innenbildungs- als auch im Berufsbildungssystem kann aus konventionensoziologischer Sicht eine Erklärung dafür sein, warum im (bildungs-)politischen Diskurs der Schweiz das ‚Praxisargument‘ generell hohe Legitimität erhält. Typischerweise kritisiert wird aus dieser Perspektive heraus die ‚Praxisferne‘ einer hochschulförmigen, ‚verakademisierten‘ Lehrer\*innenbildung.

Benannt nach der standardisierten Logik der industriellen Massenproduktion, orientiert sich die **industrielle Qualitätskonvention** an Effizienz, Funktionalität, Leistung, wissenschaftlich-fachlicher Expertise, Standardisierung und langfristiger Planung (Diaz-Bone, 2018). Nicht Charakter und soziale Fähigkeiten sind wichtig, sondern Methodik, Systematik, (Fach-)Kompetenz und fachlich-wissenschaftliche Expertise. Funktionalität, Leistung, technisch-methodische Skills und Problemlösefähigkeiten sind hier bedeutsam (Derouet, 1992). Wird in der Diskussion um Qualität in der Lehrer\*innenbildung also auf wissenschaftlich mess- und erforschbare Kompetenzen<sup>2</sup> erfolgreicher Lehrpersonen sowie fachlich-kognitive Ansprüche der Lehrer\*innenbildung verwiesen und ein diesbezüglich hohes Eintrittsniveau gefordert, handelt es sich um Bezugnahmen auf die industrielle Qualitätskonvention. Typische Kritik aus dieser Perspektive bezieht sich zum Beispiel auf Lücken in fachlichen oder kognitiven Fähigkeiten von Lehramtskandidat\*innen oder eine ungenügende wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung.

---

2 Zu dieser Diskussion siehe auch Dammer 2018 in Ausgabe 2/2018 dieser Zeitschrift.

In der **staatsbürgerlichen Qualitätskonvention** geht es um ein Gemeinwohl, welches „die Rechte und die Gleichheit der Menschen“ als Teil eines aufgeklärten Kollektivs betont (Diaz-Bone, 2018, S. 154). Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe sind handlungs- und bewertungsleitende Prinzipien. Hier können Positionen eingeordnet werden, welche möglichst viele und offene Zugangswege in die Lehrer\*innenbildung fordern, da so Gleichberechtigung von und Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen entstehe. Zudem werde so bislang in der Lehrer\*innenbildung unterrepräsentierten Gruppen wie Personen mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Schichten gleichberechtigter Zugang zum Lehrberuf ermöglicht. Auch die Forderung nach mehr Männern im Lehrberuf kann hier verortet werden, sofern sie sich auf das Argument der Chancengleichheit stützt.

Für die Diskussionen um Qualität von Ausbildungsprogrammen ist auch die **marktliche Qualitätskonvention** relevant, da aus dieser Perspektive unmittelbare Befriedigung einer bestehenden Nachfrage angestrebt wird. Es erhalten Lösungen Wertigkeit, die möglichst schnell und kostengünstig den bestehenden Lehrkräftebedarf decken. Die weiteren Qualitätskonventionen wie die *inspirierte* (Inspiration, Kreativität, Erleuchtung), die *rufförmige* (Ansehen, Prestige, Anerkennung) und die *projektformige* (Flexibilität, Mobilität, Projektförmigkeit) (siehe Diaz-Bone, 2018) können ebenfalls Eingang in Qualitätszuschreibungen finden, werden hier aber nicht näher erläutert.

## Quereinstiegsprogramme als Kompromiss

Aus dieser theoretischen Perspektive können wir den akut gewordenen Mangel an Lehrpersonen als *kritisches Moment* betrachten, der bisherige Rekrutierungsstrategien und Ausbildungsanforderungen in Frage stellt(e). Um dieses Problem zu lösen, müssen sich die involvierten Akteure wie Bildungspolitik und Institutionen der Lehrer\*innenbildung neu verständigen und auf ein weiteres Vorgehen einigen. So können wir Quereinstiegsprogramme als Resultat der *Handlungskoordination* angesichts eines *kritischen Moments* und in diesem Zusammenhang als *Kompromiss* verschiedener *Qualitätskonventionen* entschlüsseln: gewisse Akteure beurteilen die berufliche Praxiserfahrung von Quereinsteigenden als wertvolle Ressource, wel-

che sie in die Lehrer\*innenbildung einbringen und so deren Praxisbezug erhöhen (*häusliche Qualitätskonvention*). Gelangen durch die Programme mehr Männer in die Ausbildung, würden zudem mehr Rollen- und Sozialisationsvorbilder für Jungen im Schulzimmer entstehen (*häusliche Qualitätskonvention*). Ebenso wird Quereinstiegsprogrammen als Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen sowie als Möglichkeit Wertigkeit zugeschrieben, bisher in der Lehrer\*innenbildung unterrepräsentierten Gruppen gleichberechtigten Zugang zum Lehrberuf zu ermöglichen (*staatsbürgerliche Qualitätskonvention*). Zudem wird ihnen das Potenzial zugesprochen, rasch und kostengünstig der akuten Nachfrage nach Lehrkräften zu begegnen (*marktliche Qualitätskonvention*). Kritisch beurteilt werden Quereinstiegsprogramme allerdings aus Sicht von Akteuren, die sich auf die *industrielle Qualitätskonvention* beziehen. Sie kritisieren die (ungenügende) fachliche Vorbildung und die kognitiven Kompetenzen der entsprechenden Anwärter\*innen<sup>3</sup>, bezeichnen die Programme als ‚Schnellbleiche‘ ohne (erziehungs-)wissenschaftlich ausreichende Fundierung, und befürchten insgesamt einen Niveau- und Qualitätsverlust in der wissenschaftlichen Ausbildung. Um auch diese Ansprüche zu integrieren, werden evidenzbasierte, kompetenzorientierte Zulassungsverfahren für Quereinsteigende eingeführt, welche unter anderem deren fachlich-kognitive Voraussetzungen im Sinne von Studierfähigkeit genau prüfen und einem wissenschaftlichen Niveauverlust in der Lehrer\*innenbildung vorbeugen sollen.

Aus einer konventionensoziologischen Sicht können Quereinstiegsprogramme also nicht per se als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ beurteilt werden. Sie sind Resultat eines Prozesses der *Handlungskoordination* angesichts eines *kritischen Moments* des erhöhten Lehrkräftebedarfs. Sie stellen eine Lösung dar, die unterschiedliche und bisweilen konfligierende Vorstellungen von ‚Qualität‘ kompromisshaft vereint und deren Wertigkeit von der Qualitätskonvention abhängt, auf die sich ein Akteur bezieht. Da Kompromisse *widersprüchliche* Wertigkeiten und Ansprüche in sich vereinen, sind sie jedoch fragil und anfällig für Kritik. Damit würde die konventionentheoretische Perspektive eben-

3 Ähnliche Kritik betrifft in der Schweiz Absolvent\*innen der stärker praxisbezogenen *Berufsmatura* (Fachhochschulreife) und der *Fachmaturität Pädagogik* (fachgebundene Hochschulreife). Letztere haben nach einem umkämpften Prozess inzwischen formalen Zugang zur Lehrer\*innenbildung erhalten (Hafner, Leemann, Imdorf, Esposito & Fischer, 2019).

falls verstehbar machen, warum die Kontroversen um Quereinstiegsprogramme vorerst bestehen bleiben.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Ed.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (Hrsg.). (2000). *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Peter Lang.
- Dammer, K.-H. (2018). Lehrkräfte nach Maß? Leistung und verborgene Risiken der Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 18 (2), 51-56.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Métaillé.
- Diaz-Bone, R. (2018). *Die „Economie des conventions“*. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Eymard-Duvernay, F. (1989). Conventions de qualité et formes de coordination. *Revue économique*, 40 (2), 329-360.
- Hafner, S., Leemann, R. J., Imdorf, C., Esposito, R. S. & Fischer, A. (2019). Die erfolgreiche Etablierung der Fachmittelschule als Zugangsweg zu den Pädagogischen Hochschulen – ein historischer Blick auf einen umkämpften Prozess. *Gymnasium Helveticum*, 1, 17-19.
- Imdorf, C. (2008). Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In M. Bommers & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven* (S.113-158). Frankfurt am Main: Campus.
- Imdorf, C., Leemann, R. J. & Gonon, P. (Hrsg.). (2019). *Bildung und Konventionen. Die ‚Economie des Conventions‘ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.



Sandra Hafner, M.A., Doktorandin  
an der Professur Bildungssoziologie  
der PH Nordwestschweiz.

Arbeitsschwerpunkte:  
Wege in die Lehrer\*innenbildung,  
Governance von Bildung,  
Transformation von Bildungsinstitutionen

[sandra.hafner@fhnw.ch](mailto:sandra.hafner@fhnw.ch)

# METHODEN- ATELIER

09

*Kirsten Schweinberger*

Vignetten oder die Frage:

Was würden Sie an dieser Stelle tun?

09

*Kirsten Schweinberger*

Vignetten  
oder die Frage:  
Was würden Sie  
an dieser Stelle tun?

Das professionelle Handeln von Lehrpersonen ist durch Unbestimmtheit und Unsicherheit geprägt (Baumert & Kunter, 2006). Gerade für den Schulalltag, in dem der Erfolg von Lehrpersonen unter anderem darin besteht, schnell situativ angemessene Handlungsstrategien identifizieren und ausführen zu können, stellt der Vignettenansatz eine vielversprechende Möglichkeit dar, um handlungsnahes Professionswissen zu erfassen und aufzubauen.

Vignetten sind kurze offene Problemschilderungen, die reale Situationen aus dem Berufsalltag vereinfacht darstellen, um unterschiedliche Problemlösungen aus einer Vielzahl an Möglichkeiten auswählen oder diskutieren zu können (Jeffries & Maeder, 2009, S. 22). In diesem Sinne können sie auch die Lehrpersonenausbildung bereichern: Kursangebote und Prüfungen mit Vignettenaufgaben erfordern neben Erinnerungs- und Wiedergabeprozessen für die erlernten Inhalte auch Transferprozesse; denn in den Aufgaben werden neue Kontexte abgebildet, auf die die erlernten Inhalte angewendet werden müssen (Jeffries & Maeder, 2009).

In ihrer Verortung zwischen auf Selbstauskünften beruhenden Fragebögen und objektiveren Beobachtungsverfahren, vereinen Vignettenaufgaben Vorteile beider Verfahren. In der Bearbeitung ähnlich effizient wie Fragebogenverfahren, sind sie durch die Beurteilung von Situationsbeschreibungen alltäglichen Urteilsprozessen, wie sie in Beobachtungsverfahren abgebildet werden, deutlich näher (Dülmer, 2014; Taylor, 2006; Tepner & Dollny, 2014). Die Standardisierung des Stimulusmaterials macht sie intern valider als Beobachtungsverfahren. Vignettenaufgaben bieten zudem die Möglichkeit, nicht nur unterrichtliches Handeln zu fokussieren wie bisher (Baumert et al., 2010; Dirks, 2012; Oser, Heinzer & Salzmann, 2010), sondern Lehrpersonenhandeln in seiner ganzen Vielfalt abzubilden. Dabei sind sie flexibler als biografische Fragebögen, die voraussetzen, dass ein Proband die präsentierte Situation bereits erlebt hat. Gerade für Lehramtsstudierende, die noch über wenig oder keine Praxiserfahrung verfügen, sind situationssimulierende Verfahren geeigneter.

## Vignettenkonstruktion

Im Folgenden soll an einem konkreten Beispiel der Prozess der Vignettenkonstruktion veranschaulicht werden. Nähere Informationen und

die Vignetten selbst finden sich bei Schweinberger, Quesel, Neuber und Safi (2017).

Eingangs wurden Expert\*innen aus der Lehrpersonenausbildung der PH FHNW gebeten, authentische Fälle aus dem Schulalltag, die Studierende im Rahmen der sogenannten Reflexionsseminare aus ihrer Praxisausbildung nachbesprechen, zu sammeln und zu kategorisieren (Dirks, 2012). Ausgewählt wurden Situationen, die a) für Lehrpersonen aller Schulstufen und Fächer Geltung besitzen, b) sich in ihrer Komplexität so reduzieren lassen, dass sie in eine Vignette überführbar sind und c) ein für professionelles Handeln relevantes Problem darstellen, welches für Berufsnovizen herausfordernd aber lösbar ist. In ihrer Gesamtheit sollten die Situationen das breite Berufsbild des Lehrberufes repräsentieren. Die vier gewählten Situationen beziehen sich auf die Binnendynamik in der Klasse, auf klassenübergreifende Bewertungsmaßstäbe, auf die Relation zu den Eltern als Anspruchsgruppen und auf die professionelle Kooperation.

Die so entstandenen Vignetten können nun mit einem offenen Antwortformat eingesetzt werden, womit eine Beeinflussung der Probanden durch konkrete Antwortvorgaben ausgeschlossen wird (Tepner & Dollny, 2014). Allerdings bedarf deren Auswertung eines großen Zeitaufwands und eines reliablen und validen Kategoriensystems (vgl. Aufschnaiter & Blömeke, 2010).

Ein geschlossenes Antwortformat vereinfacht die Auswertung erheblich. Daher wurden die Vignettenaufgaben einer Pilotstichprobe vorgelegt mit der Bitte, Handlungsalternativen aufzuzählen, die sich in dieser Situation ergäben. Der induktive Zugang und der Einbezug von Studierenden und berufserfahrenen Lehrpersonen sollte ein möglichst breites Spektrum an Handlungsoptionen unterschiedlicher Eignung garantieren. Die Antworten wurden inhaltsanalytisch kategorisiert und in geschlossene Handlungsoptionen überführt, die jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala daraufhin zu bewerten sind, wie wahrscheinlich es ist, diese Reaktion zu zeigen (vgl. dazu auch Stecher, Le, Hamilton, Ryan, Robyn & Lockwood, 2006).

Die Nutzung von Referenzwerten zur Auswertung der Vignettenaufgaben mit geschlossenem Antwortformat erübrigt die aufwändige Beurteilung der Reaktionsmuster hinsichtlich ihrer Angemessenheit oder aber vorgegebener inhaltlicher Kriterien (vgl. ebd.; Tepner & Dollny, 2014). Erfahrene Lehrpersonen verfügen über große Expertise in der Beurteilung von berufsalltagsnahen Situationen und der Wahl geeig-

meter Handlungsstrategien. Daher sind sie eine wertvolle Referenz, um beispielsweise die Einschätzungen von Studierenden oder Berufsnovizen einordnen zu können. Die Auswertung erfolgt über die Korrelation des Antwortprofils des Probanden mit den Referenzprofilen der Expertengruppe. Die Übereinstimmung zwischen Proband und den Experten wird zum Maß dafür, wie gut die vorgegebenen Situationen bewertet sowie angemessene und weniger geeignete Handlungsoptionen als solche erkannt wurden.

## Was können Vignetten, was nicht?

Im vorliegenden Beitrag wird ein Zugang zur Erfassung und zum Aufbau von handlungsnahem Wissen vorgestellt. Dazu wurde das methodische Vorgehen der Vignettenkonstruktion beschrieben. Vignettenaufgaben mit geschlossenem Antwortformat erweisen sich als ähnlich ökonomisch wie Fragebogenverfahren und rechtfertigen ihren höheren Konstruktionsaufwand dadurch, dass sie durch die Beurteilung von Situationsbeschreibungen alltäglichen Urteilsprozessen deutlich näher sind (Dülmer, 2014; Taylor, 2006).

Vielversprechend scheint der Einsatz von Vignettenaufgaben vor allem für die Vorhersage von erfolgreichem Lehrpersonenhandeln, wobei Belege für die prognostische Validität noch ausstehen. Ergebnisse aus anderen Disziplinen stimmen diesbezüglich jedoch zuversichtlich (Donnon, Oddone-Paolucci & Violato, 2009; Hänggi, Schweinberger, Gugger & Perrez, 2010; Stecher et al., 2006).

Ferner können Vignetten realistische Tätigkeitsbeschreibungen vermitteln (Päßler, Hell & Schuler, 2011). Werden Situationen in Form von Vignetten frühzeitig in der Lehrpersonenausbildung besprochen, so erhalten Studierende bereits zu diesem Zeitpunkt Einblick, welche Aufgaben und Herausforderungen sie im Schulalltag erwarten und damit ein realistischeres Bild von ihrem künftigen Berufsfeld. Unrealistische Ansprüche an sich und den Beruf scheinen wiederum in Zusammenhang mit Burnout-Phänomenen bei Lehrpersonen sowie dem Ausscheiden aus dem Beruf zu stehen (Schmitz, Hillert, Lehr, Pecho & Deibl, 2002; Schmitz & Leidl, 1999). Die Kommunikation von realistischen Einblicken in den Schulalltag verbunden mit der Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen des Lehrpersonenhandelns mögen in diesem Sinn für frühzeitige Aufklärung sorgen.

## Literatur

- Aufschnaiter, C. v. & Blömeke, S. (2010). Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderata. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 361-367.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Dirks, U. (2012). Aufgabenformate – Das Genre ‚Fallvignette‘. In W. Hansmann, U. Dirks & H. Baumbach (Hrsg.), *Professionalisierung und Diagnosekompetenz. Kompetenzentwicklung und -förderung im Lehramtsstudium*. Marburg: Philipps-Universität.
- Donnon, T., Oddone-Paolucci, E. & Violato, C. (2009). A Predictive Validity Study of Medical Judgment Vignettes to Assess Students' Noncognitive Attributes: A 3-year Prospective Longitudinal Study. *Medical Teacher*, 31 (4), 148-155.
- Dülmer, H. (2014). Vignetten. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 721-732). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hänggi, Y., Schweinberger, K., Gugger, N. & Perrez, M. (2010). Situations-Reaktions-Fragebogen zur Messung elterlicher Sensitivität (PS-SRQ): Konstruktion, Reliabilität und Vorstudie zur interen Validität. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (1), 1-14.
- Jeffries, C. & Maeder, D. W. (2009). The Effect of Scaffolded Vignette Instruction on Student Mastery of Subject Matter. *Teacher Educator*, 44 (1), 21-39.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 5-28.
- Päßler, K., Hell, B. & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), 639-654.
- Schmitz, E., Hillert, A., Lehr, D., Pecho, L. & Deibl, C. (2002). Risikofaktoren späterer Dienstunfähigkeit: Zur möglichen prognostischen Bedeutung unrealistischer Ansprüche an den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Personalforschung*, 16 (3), 415-432.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozeß bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 302-310.
- Schweinberger, K., Quesel, C., Neuber, D. & Safi, N. (2017). Was würden Sie tun? Vignetten – Aufgaben zur Erfassung von professionellem Handlungswissen bei Quereinsteigenden. In N. Safi, C. E. Bauer & C. B. Buschor (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 179-197). Bern: hep verlag.
- Stecher, B., Le, V.-N., Hamilton, L., Ryan, G., Robyn, A., & Lockwood, J. R. (2006). Using Structured Classroom Vignettes to Measure Instructional Practices in Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 101-130.
- Taylor, B. J. (2006). Factorial Surveys: Using Vignettes to Study Professional Judgment. *British Journal of Social Work*, 36 (7), 1187-1207.
- Tepner, O. & Dollny, S. (2014). Entwicklung eines Testverfahrens zur Analyse fachdidaktischen Wissens. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 311-323). Springer Berlin Heidelberg.

Kirsten Schweinberger, Dr.,  
Wiss. Mitarbeiterin  
am Institut Forschung und Entwicklung  
der PH FHNW.

Arbeitsschwerpunkte:  
Handlungskompetenzen angehender Lehrpersonen,  
(interprofessionelle) Kooperation, Schulentwicklung



[kirsten.schweinberger@fhnw.ch](mailto:kirsten.schweinberger@fhnw.ch)



# REZENSION

---

**Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (Hrsg.). (2017). *Berufswechsel in den Lehrberuf: Neue Wege der Professionalisierung*. Bern: hep verlag. 205 Seiten, ISBN 978-3-0355-0478-1**

Angesichts des aktuellen Mangels an Lehrpersonen werden an verschiedenen Standorten Modelle diskutiert, Personen aus anderen Berufsfeldern für eine Lehrtätigkeit an Schulen zu qualifizieren. Dabei besteht bisher eine Diskrepanz zwischen der breiten öffentlichen Diskussion um „Quereinsteiger\*innen“ als Notlösung zur Sicherung des Unterrichtsbetriebs und dem zunehmenden Einsatz solcher Lehrkräfte einerseits und dem bisher eher geringen Umfang der wissenschaftlichen Begleitung der entsprechenden Qualifizierungsmodelle andererseits. Der vorliegende Sammelband bezieht sich auf dieses Desiderat. Er versammelt Beiträge aus einer Tagung zum Thema „Der Quereinstieg in den Lehrberuf – Eine Antwort auf den Lehrerinnen- und Lehrermangel?“, die bereits im November 2015 an der PH Zürich stattfand, entsprechend wird in den Beiträgen die einschlägige Forschung bis zu diesem Datum rezipiert. Der Großteil der präsentierten Studien untersucht Studierende und Absolvent\*innen der konkreten Qualifizierungsmodelle der pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich und der Fachhochschule Nordwestschweiz, die Ergebnisse werden aber kontextualisiert im Rahmen des generellen Diskurses zur professionellen Lehrkompetenz im deutschsprachigen Raum. Auch werden wiederholt Bezüge hergestellt zu Erfahrungen in anderen europäischen Ländern, insbesondere den Niederlanden. Daher ist die Publikation potenziell für einen breiten Kreis derjenigen interessant, die sich entweder im Rahmen der Studiengangentwicklung oder im Rahmen der berufsbegleitenden Qualifizierung mit dem Thema Quereinstieg beschäftigen.

Der Sammelband umfasst neben einer Einführung durch die Herausgeberinnen neun Beiträge, die sich jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven dem Berufswechsel der untersuchten Personen in den Lehrberuf nähern. Diese neun Beiträge stehen sowohl im Band als auch im Inhaltsverzeichnis unkommentiert hintereinander, sie werden jedoch von den Herausgeberinnen im Einleitungskapitel vier größeren Themenfeldern – Allgemeiner Teil zur Thematik, Wege in den Lehrberuf, Professionelle Entwicklung von Lehrkräften mit Vorberufen und Berufspraxis – zugeordnet, die dem Sammelband eine deutlichere Struk-

tur geben und die daher auch in dieser Rezension zur Strukturierung genutzt werden.

In einem allgemeinen Teil zur Thematik sind zwei Beiträge zusammengefasst. Im ersten, „Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Maßnahmen, Wirkungen“ beschreibt Lucien Criblez den Mangel an Lehrkräften als keinesfalls neues Phänomen, sondern als Teil einer zyklischen Entwicklung, die bereits in den 1950er-Jahren zu staatlichen Maßnahmen geführt hat, die heute als Quereinstiegsmodelle bezeichnet würden. Die historischen Gründe dafür untersucht Criblez zwar spezifisch für die deutschsprachige Schweiz; insbesondere die angeführten demographischen und ökonomischen Gründe (gemeint ist die Umkehrung des einstigen Gehaltsgefälles zwischen öffentlichen und privatwirtschaftlichen Beschäftigungsverhältnissen) sowie das konstatierte „Attraktivitätsproblem für den Lehrberuf“ (S. 26) lassen sich aber auch auf andere deutschsprachige Länder übertragen. Im zweiten Beitrag des allgemeinen Teils, „Kontinuität und Diskontinuität: Erfahrungen von Quereinsteigenden in den Niederlanden“, beleuchten Anke Tigchelaar und Ko Melief auf der Grundlage von Interviews den Transitionsprozess in den Lehrberuf von Quereinsteigenden auf verschiedenen Ebenen der persönlichen Entwicklung. Interessant an diesem Beitrag ist neben der Typisierung von Quereinsteigenden vor allem der Blick über den Tellerrand, denn neben den eigenen Daten aus den Niederlanden zum dortigen Lehrkräftemangel wird auch auf weitere europäische Länder verwiesen.

Im zweiten Teil, „Wege in den Lehrberuf“, werden Motive zur Wahl des Lehrberufs untersucht, und zwar zuerst quantitativ durch Befragung im Rahmen eines Vergleichs zwischen Studierenden des Quereinstiegs und der Regelstudiengänge („Motiviert für den Lehrberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen“; Carla Lorez, Patricia Schär, Andrea Keck Frei und Christine Bieri Buschor), und danach qualitativ anhand von leitfadengestützten Interviews („Endlich Lehrerin: Über Umwege in den Lehrberuf“; Diana Neuber, Carsten Quesel, Simone Rindlisbacher, Netkey Safi und Kirsten Schweinberger). Die Ergebnisse beider Studien decken sich mit vorherigen Befunden, dass Quereinsteigende tendenziell stärker intrinsisch motiviert sind. In den Interviews finden sich dementsprechend auch Aussagen von Quereinsteigenden, die der extern wahrgenommenen Diskontinuität der Berufsbiografie eine subjektiv empfundene Kontinuität der

Persönlichkeitsentwicklung entgegensetzen. Auch die Betonung von Arbeitsplatzsicherheit und Familienkompatibilität als Berufswechselmotive sind nicht überraschend. Der Wert dieser beiden Beiträge liegt vor allem in der Aufbereitung eigener empirischer Ergebnisse, die sich gut auf weitere Arbeiten beziehen lassen.

Auch der dritte Teil des Sammelbandes, „Professionelle Entwicklung von Lehrkräften mit Vorberufen“, umfasst je einen Beitrag mit quantitativ- und einen mit qualitativ-empirischem Zugang. Netkey Safi, Carsten Quesel, Diana Neuber und Kirsten Schweinberger untersuchen den Zusammenhang zwischen „Schulpraxis und professionelle[r] Handlungskompetenz bei verschiedenen Varianten des Quereinstiegs im Bildungsraum Nordwestschweiz“, und zwar longitudinal über ein Jahr während des Qualifizierungsprogramms. Mit Schulpraxis ist dabei der Anteil der Schulpraxis während der Studiums an der FH Nordwestschweiz gemeint, operationalisiert über die beiden dort angebotenen Studienvarianten „Direkter Einstieg“ (in dem Studierende mit pädagogischer Vorerfahrung studienbegleitend bereits zu 50% in einer Schule arbeiten) und „Verzögerter Einstieg“ (in dem die Studierenden erst im zweiten oder dritten Studienjahr in die Berufspraxis einsteigen; S. 99). Abhängig von dem so erfassten Ausmaß an schulpraktischer Erfahrung werden im Anschluss an ein Modell von Baumert und Kunter<sup>1</sup> die dort spezifizierten vier Bereiche der allgemeinen professionellen Handlungskompetenz durch Befragung untersucht. Zentrales Ergebnis ist eine parallele Abnahme der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der selbstregulativen Fähigkeiten mit zunehmender Praxiserfahrung in beiden Gruppen, von den Autor\*innen eingeordnet als ein „Prozess der Ernüchterung“ (S. 112). Catherine Eve Bauer, Dilan Aksoy, Larissa Maria Troesch und Ueli Hostettler betrachten „Herausforderungen im Lehrberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen“ anhand von retrospektiven Interviews von Absolvent\*innen der PH Bern 7-10 Jahre nach ihrem lehramtsbezogenen Abschluss. Diese Absolvent\*innen haben kein Quereinstiegsprogramm, sondern das reguläre Studium durchlaufen, waren aber vor diesem Studium in einem nicht lehrbezogenen Beruf tätig. Viele der genannten Herausforderungen unterscheiden sich nicht von denen, die nach vergleichbaren Untersuchungen auch Berufseinsteigende im Erstberuf als heraus-

---

1 Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.

fordernd erleben, dazu kommt aber der als herausfordernd empfundene Abgleich der Qualitätsmaßstäbe zwischen Vor- und Lehrberuf (S. 134-135). Die Datenbasis dieses Beitrags ist insofern besonders, als dass erstens seit dem Erreichen des Abschlusses bereits ein relativ langer Zeitraum vergangen ist und zweitens nicht nur aktuelle Lehrkräfte, sondern auch zum Untersuchungszeitpunkt wieder aus dem Lehrberuf ausgeschiedene Personen ihre Erfahrungen retrospektiv berichten. Drittens haben viele der Interviewten nicht-akademische Vorberufe, beispielsweise aus dem kaufmännischen, dem Gesundheits- oder auch dem Handwerksbereich (S. 122), so dass ein breites Spektrum an beruflichen Hintergründen vertreten ist.

Der vierte thematische Abschnitt des Sammelbandes umfasst drei Beiträge sehr unterschiedlichen Zuschnitts. Andrea Keck Frei, Mirjam Kocher, Reta Spiess, Christine Bieri Buschor und Ramona Hürlimann untersuchen anhand von Befragungen und Interviews in Ihrem Beitrag „Die berufsintegrierte Ausbildungsphase von quereinsteigenden Lehrpersonen: Lernen an der Pädagogischen Hochschule und am Arbeitsort Schule“ die Einschätzungen von Quereinsteigenden zu ihrem eigenen Lernprozess während der Qualifizierung. Die Autor\*innen folgern aus ihren Daten, dass die Quereinsteigenden zwar die Lern- und Betreuungsangebote positiv einschätzen, jedoch insgesamt eher rezepthaft und wenig reflektiert handeln. Der Beitrag „Gehen oder bleiben? Berufsverbleib und Ausstiegsgründe von Berufswechsler\*innen in den Lehrberuf“ von Larissa Maria Troesch und Catherine Eve Bauer nutzt wiederum Daten von Absolvent\*innen 7-10 Jahre nach Erreichen ihres Abschlusses, diesmal aber für einen quantitativen Vergleich der Befragungsergebnisse zwischen Berufswechselnden und Lehrpersonen im Erstberuf. Thematisiert wird der Verbleib im Lehrberuf gegenüber einem (ggf. erneuten) Berufswechsel aus dem Bildungsbereich heraus. Zu bisherigen Studien passt der Befund, dass im Falle eines Ausstiegs aus dem Lehrberuf nur selten das Unterrichten selbst als Grund genannt wird, sondern eher Überlastung und beruflicher Stress. Im letzten Beitrag des Sammelbandes, „Was würden Sie tun? Vignetten-Aufgaben zur Erfassung von professionellem Handlungswissen bei Quereinsteigenden“ stellen Kirsten Schweinberger, Carsten Queel, Diana Neuber und Netkey Safi Vignetten zu vier fiktiven Situationen in den drei Aufgabenfeldern a) Unterricht und Klasse, b) Teamarbeit und c) Elternarbeit zur Simulation typischer Problemstellungen im Lehrberuf vor. Beurteilt werden die Antworten von Stu-

dierenden im Quereinstiegsprogramm der FH Nordwestschweiz und von Regelstudierenden, jeweils gemessen an der Übereinstimmung mit den Antworten erfahrener Lehrkräfte. Entgegen der Erwartungen der Autor\*innen lösen dabei die Quereinstiegsstudierenden nicht einzelne Vignetten besser, die lehrunabhängige Schlüsselkompetenzen erfordern, sondern ähneln in ihrem Antwortprofil den Regelstudierenden. Die Autor\*innen nutzen Vignetten zwar zur allgemeinen Erfassung professionellen Handlungswissens, heben aber gleichzeitig hervor, dass Vignetten für spezifische Diagnosezwecke nur „wenig fruchtbar“ seien (S. 193). Damit schränken sie ihr eigenes Plädoyer für den „vielversprechenden“ Vignettenansatz für ein „breites Spektrum an Forschungsfragen“ (S. 194) deutlich ein, verweisen jedoch stattdessen auf Studien zum Einsatz von Vignetten für Ausbildungszwecke (S. 193).

Insgesamt bietet der Sammelband relativ aktuelle empirische Ergebnisse in Bezug auf zwei Forschungsfelder, nämlich Überzeugungen von Lehrkräften und Aspekte der professionellen Lehrkompetenz. Die Perspektive ist grundsätzlich fachunabhängig, und die eingesetzten empirischen Methoden sind sehr vielfältig.

Unabhängig von den konkreten Ergebnissen sind jedoch zwei allgemeinere Aspekte für den bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskurs relevant, die in den Beiträgen eher im Hintergrund stehen, die aber mindestens im Kontext des sehr stark reglementierten Bildungswesens in den deutschen Bundesländern Beachtung verdienen. Zum einen werden pädagogische Tätigkeiten in vorschulischen Einrichtungen selbstverständlich als „Lehrberufe“ mitgedacht und miterfasst – und auch die eingangs genannten pädagogischen Hochschulen bieten Qualifizierungen für alle drei „Schulstufen“ (S. 62f) – also „Kindergarten/Unterstufe“, Primarstufe und Sekundarstufe – an. Diese Beobachtung fügt sich ein in eine auch in Deutschland zunehmende Akademisierung der vorschulischen pädagogischen Berufe. Zum anderen erfolgt die Qualifizierung von Quereinsteigenden an diesen Institutionen offenbar mit einem relativ hohen Ressourceneinsatz – dies wird z. B. deutlich anhand der Auflistung der Unterstützungsangebote der PH Zürich, die neben den Studienmodulen eine Fachbegleitung, Mentor\*innen und ein fachdidaktisches Coaching umfasst (S. 143), sowie an der aufwändigen Auswahl der Studienbewerber\*innen anhand von Assessments an der FH Nordwestschweiz (S. 183). Vor diesem Hintergrund sind die in den Beiträgen berichteten geringen Unterschiede

zwischen Quereinstiegs- und Regelstudierenden durchaus weniger überraschend, aber möglicherweise auch weniger gut übertragbar – dies zu untersuchen bleibt Aufgabe weiterer Begleitforschung zu Quereinstiegsprogrammen.

Ingo Fehrmann, Dr., wiss. Mitarbeiter  
an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin,  
Koordinator des Quereinstiegsmasterstudiums Lehramt an Grundschulen.

[ingo.fehrmann@hu-berlin.de](mailto:ingo.fehrmann@hu-berlin.de)



# AGENDA

**11. Herbstwerkstatt  
Interpretative Forschungsmethoden  
in den Bildungs- und Sozialwissenschaften**

Informationen: <https://herbstwerkstatt.univie.ac.at/herbstwerkstatt/>

16.-21.09.2019  
Universität Wien,  
Österreich

**ÖFEB-Kongress 2019 „Vermessen?  
Zum Verhältnis von Bildungsforschung,  
Bildungspolitik und Bildungspraxis“**

Informationen: [https://ph-ooe.at/oefeb\\_kongress](https://ph-ooe.at/oefeb_kongress)

17.-20.09.2019  
PH Oberösterreich, Linz,  
Österreich

**Quo vadis  
Forschung zu Schülerrückmeldungen**

Informationen:  
[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/unterrichtsentwicklung/info\\_tagung\\_19.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/unterrichtsentwicklung/info_tagung_19.pdf)

23.-24.09.2019  
Universität Duisburg-Essen,  
Deutschland

**Kooperation – Kollegialität – Koordination?  
Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken  
(unterschiedlicher) pädagogischer Akteur\_innen  
an Schulen. Jahrestagung der Kommission  
Professionsforschung und Lehrerbildung der DGFE**

Informationen:  
<https://www.uni-goettingen.de/de/593477.html>

24.-25.09.2019  
Göttingen,  
Deutschland

- 25.-27.09.2019  
Erfurt,  
Deutschland
- „Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule –  
Mythen, Widersprüche, Gewissheiten.“ Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe**  
Informationen: <https://www.uni-erfurt.de/ese/grundschulforschungstagung-2019/>
- 15.11.2019  
Campus PH Zürich,  
Schweiz
- Tagung: Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug**  
Anmeldung: bis 30.09.2019  
Informationen: <https://www.phlu.ch/veranstaltungen/tagung-entwicklung-2019.html>
- 15.-18.03.2020  
Köln,  
Deutschland
- „Optimierung“  
27. Kongress der DGfE**  
Informationen: <https://dgfe2020.uni-koeln.de/>
- 25.-27.03.2020  
Universität Potsdam,  
Deutschland
- GEBF 2020 „Bildung gestalten – Partizipation erreichen – Digitalisierung nutzen“**  
Anmeldung: Early Bird bis 31.12.2019  
Informationen: <https://gebf2020.de/de>

# CALL FOR ABSTRACTS

**Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber\*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber\*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrerbildung aufweisen und zum Heftthema passen.**

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber\*in des Hefts.

### **no. 3/2020 Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe**

(Hrsg.: Andrea Seel, [andrea.seel@kphgraz.at](mailto:andrea.seel@kphgraz.at))

Das Themenheft widmet sich der Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Neben strukturellen Fragen nach institutioneller Verortung, Zulassung, Studienumfang, zu erwerbenden Abschlüssen und Berechtigungen oder dem Übergang in den Beruf geht es auch um inhaltliche und konzeptionelle Aspekte. Speziell interessiert die Frage, in welchen Fächern der Primarstufe Studierende des Lehramts im Spannungsfeld zwischen GeneralistIn und SpezialistIn ausgebildet werden und welche Kompetenzen sie erwerben sollen. Neben Übersichtsbeiträgen, die sich mit länderspezifischen Traditionen, Gepflogenheiten sowie aktuellen Herausforderungen befassen, sind theoretisch fundierte Beiträge und Forschungsbefunde zu standortbezogenen Konzepten willkommen. Darüber hinaus würden wir uns über Beiträge freuen, die über die ge-

nannten Länder hinaus internationale Entwicklungen im Bereich der Ausbildung von Primarstufenlehrer\*innen in den Blick nehmen.

Deadline für den offenen Call: September 2019

Erscheinungstermin: September 2020

#### **no. 4/2020 Lehrer\*innen-Fortbildungen**

(Hrsg.: Daniela Sauer, [daniela.sauer@uni-bamberg.de](mailto:daniela.sauer@uni-bamberg.de))

Lehrpersonen gelten als wesentlicher Schlüssel für die schulischen Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Entsprechend der Expertiseforschung wird die Förderung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften als kontinuierliche Aufgabe verstanden. Nach Abschluss der Ausbildungsphase bilden Lehrer\*innen-Fortbildungen die tragende Säule des weiteren berufsbegleitenden Professionalisierungsprozesses von Lehrpersonen. Die Beiträge des Heftes sollen Einblicke in aktuelle Forschungs- und Praxisinitiativen im Bereich der Lehrer\*innen-Fortbildung bieten. Dabei stellen sich neben Fragen zur inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltungen, den Merkmalen nachhaltiger Lehrer\*innen-Fortbildungen auch Fragen zur Professionalität der Fortbildner\*innen sowie den grundlegenden schulhausinternen wie länderspezifischen Rahmenbedingungen.

Deadline für den offenen Call: Dezember 2019

Erscheinungstermin: Dezember 2020

## Quereinsteiger\*innen

journal für LehrerInnenbildung

no. 2/2019

### EDITORIAL

01

Quereinstieg: Berufswechsel in den Lehrberuf in der Schweiz

02

Können wir jede Person lehren Lehrer\*in zu werden? Sollen wir es?

03

Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrberuf

04

Rekrutierung von Quereinsteiger\*innen

05

Theorie-Praxis-Verzahnung in einem Masterstudium mit Referendariat

06

Der Q-Master an der Freien Universität Berlin

07

Lehrende mit Fluchterfahrung: Berufseinstieg in Österreich

### STICHWORT

08

Qualitätskonventionen in der Lehrer\*innenbildung

### METHODENATELIER

09

Vignetten oder die Frage: Was würden Sie an dieser Stelle tun?

### REZENSION

### AGENDA

### CALL FOR ABSTRACTS

Quereinsteiger\*innen